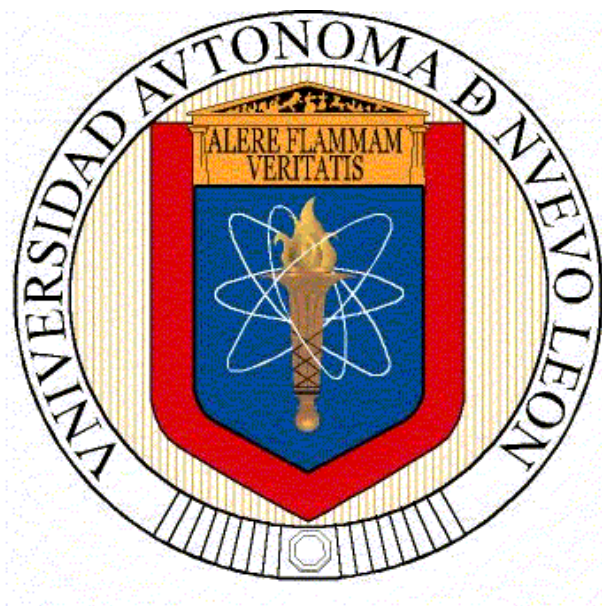


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**AUTOCONCEPTO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
EN ALUMNOS DE ALTO RENDIMIENTO**

PRESENTA:

RUBÉN MARIO CASTAÑO PÉREZ

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

FEBRERO 2016

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRRECCIÓN DE POSGRADO**



**TESIS
AUTOCONCEPTO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
EN ALUMNOS DE ALTO RENDIMIENTO**

**PRESENTA:
RUBÉN MARIO CASTAÑO PÉREZ**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN
CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

**DIRECTOR DE TESIS:
JULYMAR ALEGRE ORTIZ**

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MEXICO,

FEBRERO DE 2016

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO**

MAESTRIA EN CIENCIAS CON OPCION EN COGNICION Y EDUCACION

La presente tesis titulada “Autoconcepto y Estrategias de Aprendizaje en Alumnos de Alto Rendimiento” presentada por Rubén Mario Castaño Pérez ha sido aprobada por el comité de tesis.

MC. Julymar Alegre Ortiz
Director de tesis

Dra. Martha Patricia Sánchez Miranda
Revisor de tesis

Dra. Blanca Eugenia Cavazos Cisneros
Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México, Octubre de 2015

DEDICATORIA

A mi esposa Jazmín, gracias por permitirme formar parte de tu vida, gracias por tu amor, por ser la mujer con los mejores sentimientos que he conocido, gracias por desvelarte conmigo y por alentarme a terminar este trabajo pero sobre todo gracias por darme la mejor motivación que se puede tener: nuestro hijo Paris Robben que junto a tí me dan fuerza para seguir luchando por mi sueño.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a la MC Julymar Alegre Ortiz, asesor y director de mi tesis por el apoyo constante y comprensivo que me ha brindado, por su ejemplo de trabajo constante dirigido al objetivo y porque de él aprendí a desarrollar competencias teóricas -metodológicas que me ayudan a mantener la búsqueda constante para encontrar las representaciones de las estructuras del conocimiento.

También quiero expresar un agradecimiento muy especial a la Dra. Martha Patricia Sánchez Miranda por ser una guía y estar al pendiente de mi trabajo de tesis en todo momento.

Así como a la Dra. Blanca Eugenia Cavazos Cisneros que me apoyó siempre brindándome consejos y parte de su tiempo recibíendome siempre con una sonrisa.

Agradezco a la Preparatoria 23 de la Universidad Autónoma de Nuevo León por el apoyo económico que me brindó al otórgame la beca para la realización de mis estudios y permitirme a su vez realizar mi investigación dentro de esta institución que tanto aprecio. Y a todas las personas que contribuyeron de una forma u otra en la realización de este trabajo.

A mis compañeras de clase (Alma, Greta y Salma) que me apoyaron siempre en los momentos difíciles durante estos dos años.

Y por último quiero expresar también mi más sincero agradecimiento a la Dra. Ma. Concepción Rodríguez Nieto por su importante aporte y participación activa en el desarrollo de esta tesis y sobre todo sus consejos que me ayudaron a reflexionar y mejorar.

RESUMEN

Existe una gran cantidad de investigaciones que indican que los estudiantes que poseen un autoconcepto positivo, influyen de manera activa sobre su proceso de aprendizaje, produciendo una mejora en su rendimiento académico. Esta implicación también influye en las estrategias de aprendizaje que integran los conocimientos necesarios para que el alumno aprenda de manera significativa. Para conocer la relación entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje de 137 alumnos de alto de una preparatoria del noreste de México, se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) y el cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5). Los resultados indicaron correlaciones estadísticamente significativas entre el autoconcepto general, académico y familiar con las estrategias de manejo y gestión de recursos así como las de autoconcepto académico con las estrategias cognitivas y metacognitivas. También se mostró que los alumnos de alto rendimiento poseen un autoconcepto familiar y académico alto donde utilizan en mayor medida estrategias de autorregulación metacognoscitiva, aprendizaje de los pares y de elaboración. La finalidad de la misma, es usar los resultados obtenidos como una fuente de información confiable para construir estrategias que contribuyan a un aprendizaje eficaz y autorregulado en alumnos con las características antes mencionadas.

Palabras clave: Autoconcepto, Autoconcepto Académico, Aprendizaje Autorregulado, Estrategias de Aprendizaje, Motivación, Rendimiento Académico.

ABSTRACT

There is a great quantity of research indicating that students, who possess a positive self-concept, influence actively on their learning process, leading to an improvement in their academic performance. This involvement also influences in learning strategies that integrate the necessary knowledge so that students learn significantly. Questionnaire Motivated Strategies Learning Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Autoconcepto Forma 5 (AF5) questionnaire was used to determine the relationship between the level of self-concept and learning strategies of 137 students of high performance from a high school in northeastern Mexico. The results showed statistically significant correlations between general academic self-concept and familiar with management strategies and resource management as well as academic self-concept with cognitive and metacognitive strategies. It also showed that high performance students have a high familiar self-concept and where they used further metacognitive self-regulation strategies, peer learning and strategies of elaboration. The purpose of this investigation is to use the results as a reliable source for building strategies that contribute to effective learning and self-regulated in students with the above characteristics mentioned.

Key words: Self-concept, academic self-concept, self-regulated learning, learning strategies, Motivation, Academic Achievement.

INDICE

Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
CAPITULO I.....	9
INTRODUCCION.....	9
Definición del Problema	20
Justificación de la Investigación.....	22
Objetivo.....	23
Preguntas de investigación	23
Limitaciones y delimitaciones.....	24
CAPITULO II.....	25
MARCO TEORICO.....	25
APRENDIZAJE	25
RENDIMIENTO ACADEMICO	28
ALUMNOS DE ALTO RENDIMIENTO	29
AUTOCONCEPTO.....	29
TEORIAS DEL AUTOCONCEPTO	31
CARACTERISTICAS DEL AUTOCONCEPTO.....	35
MEDICION DEL AUTOCONCEPTO	36
AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADEMICO.....	38
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	43
TEORIAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	44
CLASIFICACION DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	45
MEDICION DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	46
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADEMICO....	49
CAPITULO III.....	53
METODO.....	53
CAPITULO IV	57
RESULTADOS	57
Características del autoconcepto de los alumnos de alto rendimiento	57
Estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de alto rendimiento	58
Correlaciones entre variables	60

CAPÍTULO V	64
DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS.....	90

TABLAS

Tabla 1: Autoconcepto Familiar, Académico, Social, Físico y Emocional de los alumnos de alto rendimiento.	58
Tabla 2: Estrategias de Aprendizaje (Estrategias Cognitivas y Metacognitivas) de los alumnos de alto rendimiento.	59
Tabla 3: Estrategias de Aprendizaje (Manejo y Gestión de Recursos) de los alumnos de alto rendimiento.	59
Tabla 4: Relación entre el Autoconcepto General y las Estrategias de Aprendizaje.....	60
Tabla 5: Relación entre el Autoconcepto Académico y las Estrategias de Aprendizaje.....	61
Tabla 6: Relación entre el Autoconcepto Social y las Estrategias de Aprendizaje	61
Tabla 7: Relación entre el Autoconcepto Emocional y las Estrategias de Aprendizaje.....	62
Tabla 8: Relación entre el Autoconcepto Familiar y las Estrategias de Aprendizaje.....	62
Tabla 9: Relación entre el Autoconcepto Físico y las Estrategias de Aprendizaje	63

CAPITULO I

INTRODUCCION

En los últimos años ha aumentado el interés por comprender en que radica el rendimiento académico, por lo cual se han desarrollado estudios para identificar la relación de las variables que se relacionan con este constructo. Aquellos que han arrojado resultados significativos son los que estudian los principales modelos y teorías cognitivas, evidenciando que el autoconcepto, las creencias personales (González, & Tourón, 1992) y conceptos como autoestima, expectativas y motivación de los alumnos, estos constructos así como las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos son determinantes del rendimiento académico (Arancibia, Herrera & Strasser, 1999).

Existen numerosos estudios e investigaciones acerca del autoconcepto y su correlación con el rendimiento académico debido al interés por el estudio de los procesos mediacionales que intervienen en la relación entre los estímulos externos y la conducta de los individuos, como lo son la autorregulación, autocontrol, autodirección, autoestima, autoreacciones, autoinstrucción, autoevaluación y auto-observación (González, & Tourón, 1992).

Para cambiar el comportamiento rutinario a otro donde los estudiantes tengan una mayor adaptación al aprendizaje, se deben de utilizar factores como la autorregulación y el autocontrol, ya que esto permite que los alumnos se involucren más en la forma en que procesan la información del medio para manejarlo y con la posibilidad de cambiar e innovar su estudio (Nokelainen, & Ruchotie, 2000). Por esta razón el uso de estrategias de aprendizaje así como los hábitos de estudio podrían mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, Marsh (1990) afirma que los estudiantes que las utilizan más eficazmente, son más persistentes ante las

dificultades, muestran alto nivel de esfuerzo, mayor motivación intrínseca y se orientan más hacia la consecución de metas de aprendizaje que de ejecución. Además, los estudiantes que usan y regulan sus estrategias de aprendizaje obtienen mejores puntajes, muestran mayor facilidad y creatividad en la solución de problemas matemáticos y lingüísticos que los estudiantes que no usan estrategias definidas (Chamot, Dale, O'Malley, & Spanos, 1992).

Sin embargo, estos estudios se han realizado en otros países y han estado dirigidos a alumnos de niveles básicos. No obstante, en el nivel medio superior y dentro de la institución educativa en la cual surge esta investigación, no existe hasta el momento ningún estudio sobre este tema que se centre específicamente en los estudiantes que forman parte de los programas de alto rendimiento académico de la UANL.

Esta investigación se llevará a cabo en una institución de nivel medio superior en los denominados “grupos talento” o de “alto rendimiento”. Estos alumnos reciben una formación específica mediante un programa de enriquecimiento curricular. El criterio principal para conformar este tipo de grupos es estar ubicados en los primeros lugares en la puntuación general o por área de conocimiento en el concurso de ingreso a preparatoria, así como ubicarse en los primeros lugares del promedio general o de cada una de las materias de los exámenes indicativos del primer semestre, o haber alcanzado un promedio igual o mayor a 95 en el semestre anterior (UANL, 2007).

Es importante no confundir este tipo de estudiantes de alto rendimiento con la superdotación, la cual es vista como el potencial individual para el logro excepcional en uno o más dominios (Mönks, & Mason, 2000). Cabe mencionar que esta investigación se enfocará únicamente en los estudiantes de alto rendimiento, los cuales muestran ciertas habilidades extraordinarias por encima del promedio, así como fuertes niveles de compromiso con la tarea donde su nivel de capacidad debe ser observable y medible en campos concretos o en

algunas materias específicas (Alonso, & Benito, 1996; Mönks, & Mason, 2000).

Para mejorar el rendimiento académico, se debe tomar en cuenta el vínculo que tiene el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje con la educación ya que los estudiantes deben sentirse autocompetentes y contar con estrategias adecuadas para enfrentarse a las tareas de aprendizaje (Guay, Marsh, & Boivin, 2003 ; Rinaudo, De la Barrera, & Donolo, 2006).

La construcción del autoconcepto ha sido evocada para explicar el comportamiento de uno mismo a través de un amplio espectro de situaciones que se centran en los factores de personalidad que involucran aspectos sociales, familiares, físicos y educativos, el logro de un autoconcepto positivo ha sido postulado como un objetivo deseable de la personalidad y en la educación debido a que la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente (González, & Tourón, 1992; Marsh, & Shavelson, 1985).

A partir de los años 70, el autoconcepto dejó de ser considerado una variable unidimensional y global, para conceptualizarse desde un modelo multidimensional y jerárquico debido a la pobre calidad de instrumentos de medida, la presencia de deficiencias metodológicas y a la poca consistencia en los resultados, ahora desde el enfoque cognitivo, se busca captar el cómo la información acerca de sí mismo se estructura en la memoria, cómo influye en la atención, organización, selección y procesamiento de nueva información relativa al sujeto que permite el enlace del autoconcepto con la conducta (González, & Tourón, 1992).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) contribuyeron al desarrollo de definiciones y modelos operacionales del autoconcepto, donde lo postularon como una estructura organizada en la cual el sujeto adopta una categorización particular para significar y organizar sus experiencias, multidimensional, es decir, está

formado por distintos dominios independientes entre sí, posee una organización jerárquica integrada por distintos niveles en orden de lo más general a lo más específico con facetas que van cambiando con respecto a la edad y el autoconcepto es un constructo con entidad propia, teóricamente diferenciable y relacionado con otras variables psicológicas.

Los estudios empíricos de la construcción y validación del autoconcepto se centraron en el estudio de las dimensiones del autoconcepto por separado. Encontrando evidencia empírica acerca del autoconcepto físico y académico, y escasos estudios de las dimensiones social, emocional y física (Esnaola, 2008; García, 2003; García, & Musitu, 2001). Por otro lado, se observan abundantes trabajos de construcción y validación de instrumentos de evaluación de autoconcepto general y específicos de cada una de las dimensiones. Desde 1976 se ha mostrado que no sólo hay una consistente y fuerte relación entre autoconcepto y capacidad académica, sino que estas variables son altamente interactivas y recíprocas (Hamachek, 1995).

Estos estudios sirvieron como referencia para que Herbert W. Marsh (1986) desarrollará un conjunto de cuestionarios de autodescripción de manera multidimensional y jerárquica (SDQ I, II, III). Más tarde después de realizar diversos estudios de análisis factorial exploratorio y confirmatorio se propusieron los instrumentos de autoconcepto académico (ASDQ I y II), donde se verificó que el autoconcepto académico es un mejor predictor del funcionamiento académico y del logro académico que el autoconcepto global (Marsh, & Hau, 2004; Marsh, & Craven, 2006).

Tomando en cuenta los modelos anteriores y las correlaciones con el rendimiento académico se creó el cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA) para evaluar el autoconcepto en cuatro factores: Académico, Emocional, Familiar, Social y una puntuación total a partir de la suma de las anteriores. García y Musitu (1999) realizaron una revisión del AFA que derivó en la Escala

Multidimensional de Autoconcepto (AF5) para medir autoconcepto general con adolescentes y adultos, formado por cinco dimensiones: académico/laboral, familiar, emocional, físico y social, que entre otras características incluye la organización jerárquica a partir de una dimensión general (Musitu, García, & Gutiérrez, 1994).

Se han hecho estudios factoriales confirmatorios del AF5 que avalan la estructura factorial de cinco dimensiones y encontrando que el instrumento ofrece índices elevados de fiabilidad (Esnaola, Rodríguez & Goñi, 2011; Tomas, & Oliver, 2004). Con este instrumento se puede medir las principales dimensiones del autoconcepto, ya que la escala reúne diversas condiciones teóricas y metodológicas que indican que se trata de un instrumento con adecuadas características psicométricas (García, Musitu, & Veiga, 2006).

Una de las dimensiones más estudiadas es el autoconcepto académico, se va construyendo en función de aspectos como los logros escolares obtenidos, también como consecuencia de un proceso de comparación social, ocupando un lugar importante las expectativas de los padres y/o profesores en su evolución (García, & Musitu, 2001; García, 2003).

El autoconcepto académico ha sido estudiado ampliamente en relación con el rendimiento académico general y/o con áreas específicas como lengua y matemáticas. Los investigadores se han centrado principalmente en estas relaciones considerándolas de tipo bidireccional, teniendo en cuenta otros aspectos intervinientes que podrían estar implicados en dicha asociación, como la motivación del alumno, el tipo de atribución y aptitudes (Gonzalez-Pienda et al., 2003).

Marsh y Hau (2004) encontraron que el autoconcepto académico matemático y verbal se correlaciona positivamente con el logro académico en una muestra de estudiantes mexicanos. Por su parte, Ockey y Abercrombie (2013) realizaron un

estudio en Estados Unidos con hispanos, blancos y nativos americanos encontrando que el autoconcepto es funcionalmente similar a los de otros grupos étnicos a pesar de las diferencias culturales. Éstos resultados sugieren que son necesarias más investigaciones para determinar la estructura del autoconcepto académico en estudiantes de culturas centrales y sudamericanas.

Existen otros factores que inciden en el rendimiento académico y que conducen a los estudiantes a tener más altos niveles de confianza en el aula, como la conducta del profesor y la atmósfera de la clase, así como las percepciones de competencia además de otras variables internas del estudiante entre las cuales destacan el control percibido, expectativas de resultado, valor percibido de resultados, atribuciones, autoconcepto y motivación (Schunk, 2001; Vollmeyer, & Rheinberg, 2000).

Existe una influencia recíproca entre las expectativas del profesor, el autoconcepto y el rendimiento del alumno, ya que hay una asociación lineal entre el efecto que tiene el rendimiento logrado por el alumno sobre la percepción que el profesor tiene de él (Villarroel, 2000). Pero también este tipo de variables así como el autoconcepto, motivación y cognición pueden correlacionar con el bajo rendimiento escolar debido a la fuerte interacción existente entre estos constructos (González–Pienda, & Nuñez, 1998).

Algunas investigaciones como las de Chapman y Boersma (1980), demostraron que los niños con dificultades crónicas de aprendizaje tienen un concepto académico de sí mismos más bajo que sus compañeros con desempeño académico normal, demostrándonos la influencia que ejerce este concepto con el logro escolar.

La investigación sobre las relaciones existentes entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los alumnos, nos permite establecer que el componente académico del autoconcepto mantiene una relación más estrecha

con el rendimiento escolar de los alumnos, mientras que las correlaciones que los otros componentes del autoconcepto o el autoconcepto general mantienen con el rendimiento académico son moderadas (Shavelson, & Bolus, 1982; González & Tourón, 1992; Castejón, & Navas, 1992; Castejón, & Vera, 1996).

A través de estos estudios se demostró que el autoconcepto es multidimensional considerando sus variables académicas, sociales, emocionales, familiares y físicas donde la familia produce un efecto positivo en el rendimiento y autonomía escolar ya que al sentirse querido produce una estabilidad emocional al estudiante que conlleva una buena disposición para trabajar (Hong, Yau, Boner, & Chiang, 2011; Salum-Fares, Marín, & Reyes, 2011; Verschueren, Doumen, & Buyse, 2012). Los alumnos que observan comportamientos paternos autorregulados y de implicación, poseen un autoconcepto académico favorable y a su vez un mejor rendimiento académico (Castañeiras, & Posada, 2007; Gonzalez-Pienda et al., 2003).

En lo que respecta a la transición de escuela primaria a secundaria, se encontraron numerosos cambios ambientales e individuales en el desarrollo del autoconcepto académico, en esta etapa los padres contribuyen positivamente en la construcción de este autoconcepto donde también lo mantienen estable y constante (Gniewosz, Eccles, & Noack, 2012).

También se encontró una evolución negativa del autoconcepto familiar ya que cuando el adolescente crece, busca y necesita consolidar sus niveles de autonomía y por lo tanto tienden a reubicarse de una manera diferente en la configuración familiar (Escriva et al., 2001; Facio, Resett, Mistrorigo, Micocci, & Yoris, 2007; Esnaola, 2008). En lo que respecta al éxito/fracaso escolar y el autoconcepto. Las investigaciones apuntan hacia el hecho de que el efecto que produce la repetición de curso en los alumnos es una disminución de su autoconcepto (Natale, 1991; Foster, 1993).

Trabajos como los de Purkey (1970), Byrne (1984) y Leondari (1993) permiten sustentar la idea de que la cognición y los sentimientos al respecto de sí mismo son factores determinantes en el éxito académico de los individuos. Muchos de esos estudios tienen base en los trabajos de Covington y Beery (1976), que consideran que una percepción positiva de sí mismo y de las habilidades que cada uno tiene, son esenciales para un buen desempeño escolar y el consecuente logro académico.

Se ha observado que el trabajo cooperativo en estudiantes adolescentes favorece la percepción en el autoconcepto general y específicamente en las dimensiones física, familiar, personal y social (Coria, Pino, & Toro, 2007).

Todos estos tipos de autoconcepto se inician con la vida escolar del alumno, que conforme va pasando el tiempo se vuelven más conscientes de sus experiencias de éxito o fracaso en su desarrollo académico, crean una imagen académica de sus competencias escolares. Estas variables así como las estrategias de aprendizaje se desarrollan entonces a partir de variables personales consolidadas desde niños (Pérez, Gonzalez-Pumariega, & González-Pienda, 1995).

Debido a que estas variables operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y éxito escolar, se debe tener en cuenta que para aprender, el alumno debe ser cognitivamente capaz de realizar la tarea de aprendizaje, también se debe encontrar motivadamente orientado hacia el aprendizaje y debe contar con múltiples estrategias de aprendizaje para facilitar determinadas tareas. Estos conceptos inciden significativamente en el adecuado funcionamiento cognitivo (Nuñez, & González-Pumariega, 1996).

Por eso es importante desarrollar ciertos mecanismos cognitivos y ciertas habilidades que generen estrategias y técnicas de aprendizaje que van a facilitar las tareas de estudio para que los alumnos adquieran, procesen y

transfieran con eficacia la información adquirida que es frecuentemente individual e interactiva, organizada, estructurada e intencional, intensiva, autorregulada que genera autoconceptos y supone siempre un esfuerzo personal (Garma, & Elexpuru, 1999).

Las estrategias cognitivas o estrategias de aprendizaje integran pensamientos y comportamientos que facilitan la adquisición de información, su integración con los conocimientos previos, así como el control del procesamiento, recuperación y almacenamiento de la información (González-Pienda, Nuñez, González-Pumariaga, & García, 1997; Weinstein, Husman, & Dierking, 2000). La actitud con respecto al aprendizaje se refleja en las estrategias de aprendizaje empleadas en la obtención del mismo. El poco o nulo uso de estas ha sido relacionado con un elevado índice de fracaso escolar (Massone, & Gonzalez, 2003).

Los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje como la memorización cuando solo buscan un aprendizaje superficial, pero en caso contrario los alumnos se esfuerzan por entender e integrar el contenido con la información ya aprendida, están extrínsecamente motivados y trabajan para evitar el fracaso. Esto da como resultado la utilización de un enfoque más profundo (Biggs, Kember, & Leung, 2001). La deficiencia del uso de estrategias en el nivel superior está relacionado con el bajo rendimiento académico debido a que los alumnos no organizan sus actividades ni poseen métodos o técnicas de trabajo adecuadas que les permiten un aprendizaje significativo (Vildoso, 2003).

Los estudios acerca de las estrategias de aprendizaje se han relacionado con el género y el desempeño escolar ya que las mujeres tenían puntuaciones altas en el uso de ayuda, motivación, interés y actitud para estudiar encontrando también ansiedad ante el fracaso, mientras que los hombres sobresalieron en motivación extrínseca y de logro, uso de estrategias para el aprendizaje significativo y bajos niveles de ansiedad, esto en una muestra de 991

estudiantes universitarios a través del instrumento LASSI (Cano, 2000).

Camarero, Del Buey y Herrero (2000) encontraron que el fomento y adiestramiento en las estrategias de aprendizaje inciden positivamente en el rendimiento académico, ya que los alumnos que tenían mejor rendimiento utilizaban estrategias metacognitivas, socioafectivas y de control en el procesamiento de la información.

El conocimiento del individuo sobre su aprendizaje es insuficiente para la mejora de sus procesos intelectuales, también es necesario que aprenda a regular los recursos personales que influyen en la cantidad y calidad de las estrategias de aprendizaje utilizadas que les servirán para transferir su aprendizaje a otras situaciones (McKeachie, Pintrich, & Lin, 1985).

Por eso es importante que los estudiantes fijen un plan de aprendizaje y establezcan las acciones a realizar, vigilando y controlando su proceso de aprendizaje, motivación y comportamiento. Según Zimmerman, Schunk y Dale (1989) esto se puede lograr mediante el uso adecuado de estrategias de aprendizaje que ayuden en la realización de una tarea o meta, donde los estudiantes activan y sostienen cogniciones que dan como resultado una autorregulación de su aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje convierte al estudiante proactivo, responsable, esforzado, persistente además genera confianza en sí mismos, al hacerlos conscientes de sus capacidades y limitantes. Para llegar a esta autorregulación el alumno debe tomar en cuenta características afectivas, sociales e individuales que rodean su aprendizaje (Zimmerman, 1990).

Siguiendo este enfoque psicosocial, Pintrich (2004) propuso un modelo cuyo objetivo fue clasificar y analizar los diferentes procesos que juegan un papel en el aprendizaje autorregulado y su relación con el rendimiento académico. Para

medir este modelo, Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993) desarrollaron el Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ) que mide los roles que juegan la motivación y la cognición dentro del salón de clases.

Este instrumento fue analizado y validado, encontrando correlaciones entre la motivación y el promedio final del curso, también los estudiantes que utilizaron estrategias de elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva obtuvieron mejores calificaciones que los que tenían ansiedad, debido a que esta afecta la motivación, autoeficacia, competencia, expectativas de éxito y también influye en la elección de las estrategias de aprendizaje (Pintrich, 1995).

Se ha buscado conocer algunos factores que contribuyen al desempeño académico, encontrando que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico y la motivación (Roces, Gonzalez-Pienda, Nuñez, González-Pumariega, García, & Álvarez, 1999). La motivación intrínseca se asoció a un mayor uso de estrategias de aprendizaje profundas, mientras que la motivación extrínseca con el uso de estrategias de repaso (Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003). Esto es debido a que la motivación intrínseca está presente cuando el estudiante se percibe como competente y en control con su propio desempeño.

El panorama anterior permite visualizar que para comprender al aprendizaje como conducta mecánica a la autorregulación, es necesario pasar de los hábitos de estudio a procesos cognitivos para comprender como los aspectos que impactan el rendimiento académico de los estudiantes.

Estas conductas llevarían a los estudiantes a obtener un aprendizaje significativo ya que se integrarían elementos cognitivos y motivacionales (Pintrich, 2003). Por esa razón en esta investigación se busca analizar la relación entre el autoconcepto y estrategias de aprendizaje en alumnos de alto

rendimiento de nivel medio superior ya que permitirían plantear nuevas interrogantes sobre los procesos cognitivos del aprendizaje, que facilitan la adquisición de conocimientos de manera significativa, las cuales podrían ser punto de partida para futuras investigaciones.

Definición del Problema

En respuesta a la necesidad mejorar académicamente, diversos estudios se han enfocado en investigar el proceso cognitivo del aprendizaje donde las variables imperantes son las relaciones entre el autoconcepto académico y el uso de estrategias de aprendizaje así como sus predicciones en lo que concierne al logro académico. Estos factores son variables importantes que realzan el estudio eficaz y la facilitación de la realización del potencial humano (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993).

Desde el reciente enfoque cognitivo, se reconoce el papel del autoconcepto como núcleo central de la personalidad, su influencia en la motivación y en la regulación de la conducta, su importancia en el ajuste y bienestar personal, las conexiones entre el sí mismo real e ideal y la importancia de las aspiraciones e ideales en la formulación del sí mismo (González, & Tourón, 1992).

Igualmente se destaca la existencia de relaciones inversas entre autoconcepto y los problemas académicos (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000) es decir, se observa que cuando los sujetos presentan problemas o dificultades en sus aprendizajes también poseerán un déficit en su autoconcepto o un autoconcepto negativo.

García y Pintrich (1994) señalan que los aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje se han investigado de modo independiente. Por un lado, los modelos motivacionales aportan información sobre el “por qué” del trabajo de los estudiantes, de su actividad, su esfuerzo y su persistencia ante las tareas

escolares. Por otro lado, los modelos cognitivos describen “cómo” los estudiantes comprenden y dominan tales tareas mediante la utilización de estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje.

Según Monereo (1994) la enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje en la medida en que favorezca la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones en relación a las propias habilidades, contribuirá a la mejora del autoconcepto y a la inversa, un buen conocimiento de sus propias capacidades contribuirá a un comportamiento estratégico óptimo.

Sin embargo, los estudios consultados hasta ahora no han comprobado la naturaleza exacta de la dirección del vínculo que une el autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Por tanto, este trabajo propone analizar el autoconcepto y su relación con las estrategias de aprendizaje en estudiantes de alto rendimiento de nivel medio superior, con el fin de obtener un conocimiento más profundo sobre los factores que intervienen en la identificación, control y transformación de sus experiencias de aprendizaje, agenciando su propio conocimiento y vigilando sus procesos cognitivos, motivacionales y ambientales (Zimmerman, & Shunk, 1989).

El presente trabajo supone que los estudiantes de alto rendimiento de nivel medio superior tienen un autoconcepto positivo y utilizan efectivamente las estrategias de aprendizaje para regular y dirigir sus procesos cognitivos en las diferentes tareas de aprendizaje. Sin embargo, se desconoce la relación que tienen estos dos constructos que son importantes predictores del rendimiento académico, por lo que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de alto rendimiento?

Justificación de la Investigación

La mayoría de los estudiantes buscan mejorar su desempeño académico por lo que es necesario que ellos conozcan cómo interactúan la dimensión motivacional, el esfuerzo a realizar y las variables cognitivas para lograr un aprendizaje óptimo y significativo que tendrán como consecuencia futuras conductas de autorregulación (Pintrich, 1995).

En respuesta a la necesidad de lograr dichas mejoras, se estudiaron las relaciones entre el autoconcepto académico y el estudio de estrategias, así como su predicción al logro académico, encontrando que estas variables son importantes predictores del estudio eficaz (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993).

Existe una relación positiva entre el rendimiento académico, el autoconcepto y la selección o utilización de estrategias de aprendizaje. Por esta razón se debe buscar que los alumnos maduren metacognitivamente y que autorregulen su proceso de aprendizaje (González, & Tourón, 1992).

Es por ello que se propone investigar sobre la forma en que el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje intervienen en la autorregulación del aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes, pues si se corrobora una relación significativa de estas variables en estudiantes de alto rendimiento, se lograría una mejor comprensión sobre las variables que pudieran influir en la llegada de los estudiantes al éxito académico.

Los resultados de tal indagación pueden ser relevantes para las instituciones educativas de nivel medio superior, al tener identificadas y definidas las estrategias de aprendizaje, así como el nivel de autoconcepto que tienen los alumnos de alto rendimiento. Además, esto ayudaría a los docentes a fomentar el uso de este tipo de estrategias y demás variables que están estrechamente relacionadas con el rendimiento académico.

Objetivo

El proceso de enseñanza aprendizaje ha cambiado con el tiempo, ahora el alumno se ha vuelto un sujeto activo de su aprendizaje y se ha demostrado que se puede mejorar el rendimiento escolar si se cuenta con ciertas habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje que les permitan regular y dirigir los procesos cognitivos y motivacionales para realizar las tareas de aprendizaje; por lo que se plantea lo siguiente:

Objetivo general:

Analizar la relación entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en alumnos de alto rendimiento de nivel medio superior.

Objetivos específicos:

1. Determinar las características del autoconcepto que tienen los alumnos de alto rendimiento de nivel medio superior.
2. Determinar las estrategias de aprendizaje que utilizan este tipo de alumnos.
3. Identificar la relación entre autoconcepto y estrategias de aprendizaje de alumnos de alto rendimiento de nivel medio superior.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las características del autoconcepto que tienen los alumnos de alto rendimiento?
2. ¿Cuál es el tipo de estrategias de aprendizaje que más utilizan este tipo de alumnos?
3. ¿Cuál es la relación que existe entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje?

Limitaciones y delimitaciones

El presente trabajo se ha desarrollado con la participación voluntaria de los alumnos de alto rendimiento de la Preparatoria 23 de la Universidad Autónoma de Nuevo León con la pretensión de analizar las relaciones entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

La investigación está limitada al grado escolar en que se trabajará y a las características sociodemográficas de los participantes, por lo que la generalización de los resultados deberá realizarse con precaución.

También los instrumentos de recolección de información del autoconcepto y las estrategias de aprendizaje son a través de una escala Likert donde las respuestas a este tipo de escalas se han asociado al fenómeno de deseabilidad social por lo que la interpretación de los datos debe ser cuidadosa.

Con respecto al instrumento AF5 de Musitu, García y Gutiérrez, diversos autores como Busso, (2003) y García & Musitu, (1999), han confirmado la validez de su estructura multidimensional, fundamentalmente a través de estudios exploratorios, por procedimientos confirmatorios, así como a través de análisis de validez discriminante (Bernal, 2006; García et al., 2006; Núñez, 2006).

En el instrumento MSLQ *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993) se utilizó la versión traducida y adaptada de Valdivia (2006) debido a que ya fue utilizado en el noreste del país y no se realizaron cambios debido a la buena traducción del instrumento.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

APRENDIZAJE

El aprendizaje se define como la adquisición de nueva información o conocimientos, donde hay un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica (Beltrán, & Bueno ,1995). Se han construido modelos que intentan explicar los procesos involucrados en el aprendizaje, los cuales destacan la construcción que se produce de la interacción del sujeto y la experiencia o información, ampliándose el concepto de aprendizaje desde lo cognoscitivo hasta lo afectivo (Torre, 1993).

La concepción tradicional del aprendizaje dependía directamente del profesor y de la metodología de enseñanza en la que se buscaba crear situaciones de aprendizaje, pero no permitía al alumno intercambiar ideas, negociar, responsabilizarse y ser autónomo en su desempeño académico (Mohan, 2005). Desde la década de los 80, empezó a tomar importancia el modelo cognitivo del aprendizaje, en el que se asume que el aprendizaje está mediado por los procesos cognitivos, donde se ofrecen descripciones muy detalladas acerca de cómo los estudiantes procesan información, resuelven problemas, piensan y razonan (Pintrich, 1988).

En los últimos años se ha señalado la importancia que desempeñan los procesos de pensamiento del alumno, es decir, toda esa serie de elementos que se encuentran en la mente del estudiante y que afectan a su aprendizaje, que engloban tanto aspectos considerados tradicionalmente como cognitivos como aquellos otros estrictamente afectivos y motivacionales que repercuten en el aprendizaje significativo (Biggs, 1979). Esto cambió los modelos de aprendizaje de “caja negra “en el cual no se tomaban en cuenta los procesos

que tienen lugar en el sujeto que aprende (Shulman, 1986). También cambió el enfoque tradicionalista, que solo desarrollaba el proceso de memorización, donde el estudiante optaba por un acercamiento superficial y difícilmente se llegaba a un aprendizaje significativo (Altet, 1994; Kember, 1996).

Hoy en día, se busca involucrar al alumno como sujeto activo de su aprendizaje y el maestro cumplirá el rol de guía para que los estudiantes consigan los objetivos participando en su aprendizaje de una manera eficaz (Shuell, 1986). Con esto se puede decir que se ha cambiado el objetivo de la educación y se ha trasladado de la enseñanza al aprendizaje, donde es más importante lo que haga el alumno como colaborador activo de su formación que lo que haga el profesor, donde ahora se convierte en un proveedor de herramientas del estudiante para que este comprenda, actúe conscientemente sobre la realidad y asuma su responsabilidad social y ética, a corto, mediano y largo plazo.

Ahora, el sistema educativo busca adecuar los procesos de enseñanza aprendizaje, de tal manera que todos tengan las mismas posibilidades de lograr el éxito académico, esto implica adecuarse a una diversidad de personas, con características individuales y rasgos cognitivos particulares los cuales ayudarán a los estudiantes a desplegar múltiples estrategias y procesos autónomos que le permitirán permanecer y terminar exitosamente sus estudios (Suazo, 2007).

Este es un nuevo modelo basado en competencias que está siendo un estímulo de innovación y renovación en metodologías didácticas y prácticas de evaluación, donde se busca mejorar la capacidad de movilizar y aplicar correctamente recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido, ya que está relacionada con las prácticas eficaces para resolver problemas y mejorar distintos contextos sociales con la gestión responsable del conocimiento y con la eficiencia en el uso de los recursos (Le Boterf, 2001).

Este modelo educativo lo lleva acabo la Universidad Autónoma de Nuevo León, a partir del 2007 y tiene como misión coadyuvar a la formación integral de los estudiantes universitarios a través del desarrollo de competencias académicas, personales y profesionales, para su integración comprometida con el entorno laboral y social. Dentro de la misma universidad existe también el programa de desarrollo de talentos que busca la participación de los alumnos en una serie de actividades y experiencias de aprendizaje que los comprometa en su propio desarrollo, tanto personal como profesional, institucional y el de su comunidad.

En este tipo de programas se le ha atribuido un menor peso al profesor, ya que este proceso se centra en el aprendizaje del estudiante y en la enseñanza de habilidades que ayuden a regular sus conocimientos (Martín, García, Torbay, & Rodríguez, 2008). Esto se puede lograr si el profesor conoce los procesos de aprendizaje por lo cual, necesita dominar las diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación.

Tal como lo plantea Garma y Elexpuru (1999) se busca promover la comprensión más que la recepción pasiva de saberes, para ayudar a los estudiantes a autorregular su aprendizaje, motivarlos al mostrar los beneficios de lo aprendido, corregir sus realizaciones y enseñarles a automotivarse así como a empatizar, ya que él toma el aprendizaje como una actividad cognitiva, individual o interactiva, organizada, estructurada e intencional, autorregulada que genera automotivación y autoconcepto y que supone siempre un esfuerzo personal.

Las situaciones anteriormente contempladas aluden al interés por mejorar las condiciones educativas de los estudiantes, situaciones que ya no se concentran sólo en las condiciones didácticas o pedagógicas, sino en aspectos internos del estudiante, lo cual les permite desarrollar mayores competencias en ellos. Este interés surge de los cambios que en el tiempo se han dado en los programas educativos que requieren no sólo de su memorización, sino del manejo de

múltiples fuentes de información para transformarlas, relacionarlas y aplicarlas.

RENDIMIENTO ACADEMICO

El rendimiento académico es entendido a partir de sus procesos de evaluación, Jiménez (2000) lo toma como el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico. Una de las variables más empleadas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares, ya que éste criterio es considerado como predictor del rendimiento académico. La cantidad de variables se incrementa cada vez más, se ha agregado también la evaluación escolar y el factor intelectual.

El rendimiento académico involucra procesos tanto cognitivos como afectivos: cognitivos, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivos, en la comprensión de elementos como la autovaloración y autoconcepto que inducen a los estudiantes a mejorar su conducta en el aprendizaje (Alcalay, & Antonijevic, 1987). Es necesario no considerar solamente el desempeño individual del estudiante sino también la manera como es influido por sus compañeros, profesores, familia, el aula o el propio contexto educativo.

Ante esto, es posible inferir que el rendimiento académico no solo está influido por un procesamiento cognitivo y pasivo de saberes, sino que este procesamiento, está influido también por otras facetas inherentes a la psicología general del ser humano. Estas facetas y procesos son los que se deben de desarrollar en el alumno para lograr un adecuado funcionamiento cognitivo y con esto lograr a su vez un adecuado desempeño académico.

ALUMNOS DE ALTO RENDIMIENTO

La detección y gestión del talento constituyen hoy en día un gran reto para nuestra sociedad, ya que se necesita desarrollar este talento para formar mejor a nuestros futuros líderes y profesionales. Existen programas de apoyo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, entonces también debe haber programas que ayuden a aquellos con más necesidades de estudio e investigación. La atención a la diversidad, el respeto y el apoyo a las diferencias individuales de los alumnos es una condición que debe estar presente en cualquier sistema educativo (Figueroa, 2000).

Los programas de Alto Rendimiento Académico nacieron para proveer a estudiantes de las mejores oportunidades de desarrollo académico y extraacadémico con el fin de potenciar y desarrollar su talento, y con ello, convertirlos en verdaderos agentes de cambio social, económico, político y cultural en sus comunidades de origen y anfitrionas. El Programa de Alto Rendimiento Académico surgió en el 2007 y pretende, ser un semillero de personas exitosas en los ámbitos personal y profesional, que sean protagonistas del desarrollo de sus comunidades y de sus respectivos países.

AUTOCONCEPTO

El autoconcepto es un constructo que representa la concepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de experiencias y las relaciones con el entorno, en el que las personas significativas desempeñan un papel importante (García, & Musitu, 2001; Shavelson Hubner, & Stanton 1976). También se define como el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensional), que se estructura en una organización jerárquica, que incluye una dimensión cognitiva y una emocional (Esnaola, Goñi, & Madariaga, 2008; García, & Musitu, 1999; Rogers, 1961). Esta variable determina lo que un sujeto piensa que es y lo que cree que puede llegar a ser (Burns, 1982).

El estudio del autoconcepto ha crecido en la investigación psicológica en los últimos años. Se considera que el autoconcepto está integrado por varias dimensiones, ámbitos o facetas, algunas de las cuales están más relacionadas con determinados aspectos de la personalidad, mientras que otras aparecen más vinculadas al logro académico.

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de orientar a la persona hacia la elección de un determinado modo de comportamiento en lo que tiende a ser y en lo que cree que es capaz de hacer ante algunas circunstancias específicas (González-Pianda, Nuñez, González-Pumariega, & García, 1997). El autoconcepto no constituye una obra estrictamente personal, ya que las personas significativas producirán un efecto importante en la conducta de los individuos debido al compromiso emocional. (Burns, 1982; González-Pianda et al., 1997).

Lo que significa que el comportamiento de los jóvenes se encuentra muy influenciado por los vínculos que desarrolla con los grupos sociales más importantes en sus vidas (familia, amigos, escuela), siendo estos vínculos sumamente determinantes en su futuro comportamiento (Bartollas, 2000). De este modo, promoviendo fuertes vínculos con la familia y la escuela, se incrementarían las oportunidades para interacciones sociales, reforzando comportamientos y conductas en su grado de implicación con la familia y en la escuela, se reducirán los comportamientos antisociales, al estar los niños más motivados a realizar comportamientos que les ayudarían a mejorar su percepción de ellos mismos (Vásquez-González, 2003).

Por eso es importante el adecuado conocimiento de *sí mismo*, entendiendo por esto, la capacidad de tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona para tener claridad sobre sus metas educativas y utilizar su enseñanza como medio para alcanzar los propósitos planteados (Carlos, 2009).

Esto ayudaría a que los sujetos logren un autoconcepto positivo que se verá reflejado en sus conductas de autorregulación.

TEORIAS DEL AUTOCONCEPTO

Dentro de las teorías que constituyen los pilares o antecedentes más importantes de las recientes conceptualizaciones acerca del conocimiento y conciencia de sí mismo o autoconcepto, se encuentran la teoría de W. James que consideró la multidimensionalidad de este constructo, la teoría de Epstein, la teoría de Bandura y la perspectiva de la psicología cognitiva (González, & Touron, 1992).

La teoría psicológica propone a William James como el primer psicólogo en estudiar el sí-mismo (Wells, & Marwell, 1976) quien en su libro *Principios de Psicología*, dedicó un capítulo importante a la conciencia de sí mismo, (*The Consciousness of self*) en él señala que se pueden distinguir dos dimensiones dentro del yo total (*o self*).

El sí mismo como conocedor –proceso, agente de conducta- o Yo (*I*) y el sí mismo como conocido –objeto o estructura- o Mí (*Me*). El Mí, el sí mismo del que tenemos conocimiento, es el objeto de estudio propio de la psicología puesto que es un ámbito susceptible de investigación empírica (González, & Touron, 1992).

La conducta de cada persona se orientará al desarrollo de cada uno de los diferentes dominios del sí mismo, en mayor o menor medida, según sea su jerarquía de valores y sus características individuales. El autoconcepto es visto como un constructo psicológico importante que influye en la conducta social y un medio por el cual las personas perciben sus fuerzas, debilidades, capacidades, actitudes, y valores (Marsh, & Craven, 2006).

Según L'Ecuyer (1978), el modelo de James resulta hoy perfectamente contemporáneo, pues los autores modernos no han hecho más que explicar a fondo este primer modelo y apoyar empíricamente sus intuiciones. Más tarde se desarrolló la idea del yo reflejo, utilizando la metáfora del looking-glass self donde el autoconcepto de un individuo está significativamente influido por lo que los otros individuos piensan de él (Cooley ,1902).

La metáfora del looking- glass self sintetiza la idea de que la autoimagen es un reflejo de la imagen que tienen los demás de uno; Cooley (1902) incluyó los sentimientos acerca del sí mismo y postuló, como James, la necesidad de autoaprecio que en su opinión, se fundamenta en gran medida en las valoraciones positivas que se reciben de los demás.

Otra teoría que surgió después de los estudios de James y de Cooley fue la de la psicología perceptual de Combs, donde sostiene que la conducta de las persona es el resultado directo de su campo de percepciones en el momento del comportamiento, de este modo es producto de cómo se ve a sí misma la persona, de cómo ve las situaciones en que está inmersa y de las interrelaciones entre ambas percepciones (Combs, Soper, & Courson, 1963).

En lo que respecta a esta psicología Epstein (1973) consideró que la autopercepción es el núcleo central de la personalidad, debido a que es un constructo explicativo no sólo útil sino necesario dentro de esta psicología. Este autor destacó que la personalidad tiene un subsistema de conceptos internamente consistentes y jerárquicamente organizados. Dentro de la organización estos conceptos internos unos postulados son más generales, centrales e importantes y otros más particulares.

También en la teoría de Bandura (1977b) sobre las expectativas de autoeficacia se puso en evidencia que el hombre es agente causal de su conducta, motivado

por la necesidad de ser competente y que la información que el propio sujeto extrae de sus acciones y consecuencias, se constituye con base y fuente de desarrollo de la autoconcepción.

Para Bandura (1977b), la conducta humana no es una mera reacción a estímulos específicos sino el resultado de un proceso de toma de decisiones que surge de la interpretación que el hombre hace de sí mismo, de su conducta y del mundo que percibe. Bandura afirmó que el valor dado a una meta (incentivo) y las expectativas de resultado son componentes cognitivos importantes de la motivación (González, & Tourón, 1992).

Esto ha constituido una clave explicativa para el adecuado funcionamiento comportamental, ya que las influencias sociales y las autoatribuciones se forman por la experiencia y el contexto social, estas percepciones son multifacéticas y están organizadas jerárquicamente por comportamientos en situaciones específicas (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Esto fue un contraste con los modelos unidimensionales que se basaban en la consideración de que el autoconcepto era un constructo unitario que podía ser evaluado presentando a los niños o adolescentes ítems que reflejaran su autoconcepto global a través de múltiples contextos (Membrilla, & Martínez, 2000).

En la actualidad, se apoya el modelo jerárquico y multifacético de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), donde sobresale la naturaleza multidimensional y jerárquica y se defiende la existencia de un autoconcepto general que integra, a su vez, a otros autoconceptos específicos. Se acepta el carácter variable del término, pudiendo ocurrir un cambio en cualquier momento del desarrollo. La naturaleza multidimensional del autoconcepto nos indica que la gente puede lograr unos autoconceptos globales satisfactorios por diferentes vías. Aquellos que no poseen niveles de competencia adecuados en determinados ámbitos podrán complementarlos o suplirlos desde otros subdominios (Fernández,

2005).

Estos estudios sirvieron como referencia para que Herbert W. Marsh (1986) desarrollara un conjunto de cuestionarios de autodescripción de manera multidimensional y jerárquica (SDQ I, II, III). También se propusieron los instrumentos de autoconcepto académico (ASDQ I y II), (Marsh, & Hau ,2004).

Durante la última década la psicología educativa le ha brindado al autoconcepto una gran importancia debido a los procesos interiores que ayudan al sujeto a regular su conducta en una multitud de contextos. Además el autoconcepto determina en gran medida el bienestar de los sujetos y es un aspecto clave durante la formación de la identidad en la adolescencia (García, & Musitu, 2001). Tomando en cuenta el modelos de Shavelson y Marsh se desarrollaron los cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA) para evaluar el autoconcepto en cuatro factores: Académico, Emocional, Familiar, Social.

Más tarde surgió una versión ampliada y actualizada de esta prueba, el AF5 (AF5) que evalúa 5 dimensiones diferentes del autoconcepto presente del sujeto (Académico, Emocional, Familiar, Social y Físico). Esta última dimensión que no estaba presente en el test anterior, permite al evaluador recoger información adicional y sin duda muy útil del modo en que el sujeto se autopercibe.

García y Musitu (2001) definen de la siguiente manera las dimensiones del autoconcepto.

Autoconcepto Académico: es definido como la percepción del sujeto acerca de su desempeño como estudiante.

Autoconcepto Social: alude a la imagen que posee el individuo de sus habilidades en las interacciones sociales.

Autoconcepto Emocional: hace referencia a la autopercepción del estado emocional y de las respuestas a situaciones emocionales específicas.

Autoconcepto Físico: da cuenta de la imagen acerca del aspecto y condición física.

Autoconcepto Familiar: considera el grado de implicación, participación e integración en el medio familiar que siente el individuo

La idea fundamental que subyace a estas teorías y modelos, es que la dimensión afectiva interacciona significativamente con la dimensión motivacional en la determinación del esfuerzo que el alumno esté dispuesto a emplear para la puesta en marcha de las variables de orden cognitivo y metacognitivo, con el objeto de lograr un aprendizaje óptimo y significativo (García, & Pintrich, 1994).

CARACTERISTICAS DEL AUTOCONCEPTO

Se han encontrado diferentes aportes y avances en la teorización, medida e investigación del autoconcepto a través de diversos estudios en la década de los 80 (Esnaola, Goñi, & Madariaga, 2008). La propuesta de Shavelson et al. (1976) ofrece un modelo en el que se resalta su naturaleza multidimensional y jerárquica.

Estos autores definen el autoconcepto con referencia a siete aspectos fundamentales:

- 1) Es una estructura organizada.
- 2) Es multidimensional, es decir, presenta dimensiones claramente

diferenciadas.

3) Es jerárquica, ya que las percepciones de la conducta personal en situaciones específicas se encuentran en la base de dicha jerarquía, las inferencias sobre uno mismo en dominios más amplios (por ejemplo el dominio social, físico o académico) ocupan la parte media, y finalmente, un autoconcepto general y global ocupa la parte superior de dicha jerarquía.

4) El autoconcepto global (que ocupa la parte superior de la jerarquía) es estable, pero conforme se desciende en dicha jerarquía, el autoconcepto se vuelve más específico y dependiente de las situaciones y, por tanto, menos estable.

5) El autoconcepto aumenta su multidimensionalidad con la edad. Los bebés no diferencian entre ellos mismos y su entorno; los niños presentan un autoconcepto global, no diferenciado y específico de cada situación; al aumentar la edad el niño desarrolla de forma progresiva un autoconcepto más diferenciado, integrado por diferentes dimensiones y que presenta una estructura jerárquica.

6) El autoconcepto, como percepción que el individuo tiene sobre sí mismo, presenta tanto aspectos descriptivos como aspectos evaluativos (la autoestima).

7) El autoconcepto representa un constructo con entidad propia: puede ser claramente diferenciado de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado.

MEDICION DEL AUTOCONCEPTO

La investigación empírica anterior a 1980 se centraba únicamente en el estudio

de un autoconcepto global, apoyando una consideración unidimensional del mismo. Autores como Burns, (1979); Shavelson, Hubner y Stanton, (1976); Wylie, (1979) ponen de manifiesto la ausencia de bases teóricas en la mayoría de los estudios, la pobre calidad de los instrumentos de medida utilizados para evaluar el autoconcepto, la presencia de deficiencias metodológicas, y una carencia general de consistencia en los resultados encontrados. Desde que Wylie (1979) criticara profundamente la concepción unidimensional del autoconcepto, casi todos los autores consideran que este constructo es multidimensional.

Con respecto al desarrollo teórico de este constructo, a partir de la década de los ochenta se produce un importante cambio hacia una perspectiva teórica multidimensional del autoconcepto. Fue fundamental el trabajo de Shavelson et al. (1976), que definía este constructo mediante un modelo jerárquico y multidimensional. De acuerdo con este modelo las personas tienen una autoevaluación global de uno mismo, pero, al mismo tiempo, también tienen diferentes autoevaluaciones específicas.

Marsh, por su parte, basándose en el conocido modelo multidimensional de Shavelson y colaboradores (1976), crea los cuestionarios destinados a medir estos conceptos internos (autoconcepto) y creó el Self-Description Questionnaire (SDQ) que hacen referencia a la aceptación social y habilidades sociales.

A partir del SDQ se crearon otros instrumentos de medida del autoconcepto como el denominado cuestionario de autoconcepto académico o Academic Self Description Questionnaire (ASDQ) para los cursos de 5º a 6º y de 7º a 10º con alrededor de 15 subescalas. Marsh (1992) sostiene que este modelo resulta útil para explicar las relaciones entre los autoconceptos académicos centrales y el logro académico en alguna asignatura específica. La importancia concedida al autoconcepto académico en la investigación educativa es enorme debido a las

percepciones de competencia que tiene el sujeto de sí mismo y la relación que este autoconcepto tiene con el rendimiento académico (Goñi, & Fernández, 2007).

Otro instrumento que se creó basado en el modelo teórico de Shavelson y colaboradores (1976) fue el Autoconcepto Forma (AFA) de García y Musitu (1999). Estos autores planteaban un modelo jerárquico y multidimensional para evaluar el autoconcepto en 4 dimensiones, donde más tarde realizaron la escala de Autoconcepto Forma 5 (AF5) en el que existe un autoconcepto general y varios específicos (académico, social, familiar, emocional y físico). (Musitu, García, & Gutiérrez, 1994). Este modelo ha mostrado resultados que permiten confirmar la estructura de estos cinco factores (Tomás, & Oliver, 2004).

La investigación sobre el autoconcepto en educación y en psicología requiere instrumentos que cumplan con requisitos fundamentales previos a su utilización. En este contexto el Cuestionario de Autoconcepto de García y Musitu (1999) cuenta con un amplio respaldo y con características que en nuestro contexto lo hacen especialmente útil, comenzando por el idioma y continuando por los distintos análisis realizados (Tomás, & Oliver, 2004; García et al., 2006).

El autoconcepto guía nuestro actuar, ya que da origen a nuevas cogniciones y sentimientos que afectan nuestra conducta posterior. Por este motivo, las consecuencias involucradas de tener un alto concepto de sí mismo, ayudará al sujeto a mejorar en ámbitos familiares, sociales, físicos, emocionales y académicos.

AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Se ha planteado un modelo de relaciones recíprocas y directas entre el

autoconcepto, las atribuciones y el rendimiento académico de tal forma que los cambios producidos en una variable generan modificaciones en las otras (González, & Tourón, 1992). Por esta razón es importante atender las percepciones que tienen los estudiantes de sí mismos y de su competencia académica, ya que el desarrollo de estas áreas hará que los alumnos se impliquen activamente en su proceso de aprendizaje que tendrá como consecuencia una mejora en el rendimiento académico (Pérez, & González-Pienda, 1994).

El autoconcepto es una variable que influye de manera importante sobre el rendimiento académico de los estudiantes, esto se ha demostrado a través de diversas investigaciones. Autores como Skaalvik y Hagtvet (1990) llegaron a diferenciar cinco posibles modelos de predicción entre el autoconcepto y el rendimiento académico:

1. El rendimiento determina el autoconcepto (las experiencias académicas de éxito o fracaso inciden significativamente sobre el autorespeto y autoimagen del alumno, más que lo contrario), lo cual podría ser explicado mediante la teoría de la comparación social (Marsh, 1987; Marsh, & Parker, 1984).
2. Los niveles del autoconcepto determinan el grado de logro académico, según la teoría de la autoconsistencia y la del autorespeto formulada por Covington (1984).
3. Autoconcepto y rendimiento académico se influyen y determinan mutuamente (Skaalvik, & Hagtvet, 1990; González-Pienda et al., 1997; González-Pienda et al., 1992; Núñez, & González-Pumariiega, 1996). Esto indica que existen relaciones recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento académico, de manera que un cambio en

cualquiera de ellos produce cambios en los otros con el fin de restablecer el equilibrio inicial (Marsh, 1984).

4. Cuando se han utilizado las calificaciones escolares como criterios de rendimiento académico, se ha encontrado que el autoconcepto académico afecta al rendimiento; en cambio, cuando se han utilizado test de rendimiento, no se ha encontrado apoyo para el predominio causal del autoconcepto. Las notas académicas no sólo son medidas del rendimiento, sino que incluyen también la motivación de los alumnos, y el autoconcepto tiene una poderosa influencia sobre la motivación (Marsh, 1990).
5. Las expectativas y contribuciones académicas del profesor y del alumno muestran su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento académico (Aguilera, 2000).

A través de diversos estudios se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre el rendimiento académico y el autoconcepto general, académico y familiar en alumnos de diversos niveles educativos (Wylie, 1979; Boersma, & Chapman, 1985; Mboya, 1989). Se ha demostrado que el autoconcepto académico es la dimensión que tiene una mayor correlación con el rendimiento académico. Donde se encontró que las expectativas de los profesores tienen una gran influencia sobre la motivación y el reforzamiento del autoconcepto de los alumnos (Arancibia, & Maltes, 1989).

Musitu, García y Gutiérrez (1994) veían al autoconcepto académico como un condicionante del rendimiento académico que funciona independiente de la inteligencia y que difícilmente un alumno con un autoconcepto académico negativo obtendría éxito escolar. Tener un autoconcepto positivo ayuda a aceptar desafíos, a no tener miedo de desarrollar habilidades, a arriesgarse y a probar cosas nuevas. En cambio, un autoconcepto negativo genera falta de

confianza en sí mismo, bajo rendimiento académico y social, una visión distorsionada de sí mismo y de los demás, y una vida personal infeliz (Musitu, García, & Gutiérrez, 1994).

Con respecto al autoconcepto social y físico existen pocos datos que relacionen significativamente con el rendimiento académico (González-Pienda et al., 2003). Por eso es importante enfatizar la influencia que tendrán los demás en la vida del estudiante. Rosemberg (1979) veía en los maestros y en la familia transmisores de normas, valores, actitudes que influyen de manera significativa en la construcción del yo del alumno (Núñez y González-Pienda, 1994). Machargo (1991) concuerda en que el desarrollo de un autoconcepto positivo en los alumnos requiere de la existencia de un clima adecuado que facilite la aceptación del sujeto y de los demás. También considera que el profesor es uno de los responsables de generar este clima, ya que tiene una notable influencia sobre los alumnos.

Otra estructura que está asociada también con un alto autoconcepto académico y con un alto rendimiento escolar es la familia, esto es debido al vínculo que tiene la opinión que tienen padres y hermanos sobre el sujeto como estudiante, ya que constituyen elementos de indudable importancia que inciden en la formación de su autoconcepto (DeDonno, & Fagan, 2013). Las conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud de sus hijos, asumiendo que tales variables son condiciones fundamentales que orientan al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas que incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces, & García, 2002a).

Los padres pueden favorecer o dificultar el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación (González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñiz y

Bernardo, 2002b; Zimmerman, Bandura, & Martínez-Pons, 1992). La implicación familiar en el proceso de autorregulación ayuda a mejorar el rendimiento de los alumnos a través de cuatro tipos de conductas: modelando la conducta a través de ejemplos que pueden ser observados e imitados por sus hijos, motivándolos favoreciendo la persistencia ante condiciones adversas, facilitando o ayudando el aprendizaje a través de recursos y medios y recompensándolos con refuerzos positivos hacia las conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación (Martínez-Pons, 1996).

Además del autoconcepto, las estrategias de estudio eficaces también juegan una parte crítica en el logro académico de los estudiantes debido a que describen las maneras en las cuales los estudiantes se comprometen en el aprendizaje de las tareas (Covington, 2000).

Autores como Perkins (1995) y Sternberg, (1996) defienden que el rendimiento académico de un alumno se ve afectado por múltiples factores, no sólo el intelectual. Además demuestran que no es igual el funcionamiento cognitivo de dos personas que tienen una misma capacidad intelectual. Ambas pueden tener un estilo del procesamiento de la información distinto y usar diferentes estrategias de aprendizaje de forma distinta. De esta manera se brinda importancia a las estrategias de aprendizaje que pueden modificar y predecir ese rendimiento.

Pintrich (2003) señala que la integración de los elementos cognitivos y motivacionales es necesaria para tener una visión completa del proceso de aprendizaje y la obtención de mejores notas, así como para comprender las dificultades que aparecen en el proceso de la instrucción y en la consecución de los aprendizajes (Berry, & Plecha, 1999).

Es importante destacar que en la actualidad el autoconcepto es un constructo de gran importancia en el ámbito educativo, ya que determina lo que un sujeto

piensa que es y lo que cree que puede llegar a ser, el logro de un autoconcepto positivo influirá en la elección adecuada de diversas estrategias de aprendizaje que producirán en el estudiante futuras conductas de autorregulación, que a su vez son determinantes del rendimiento académico. Esto es debido a la relación recíproca que existe entre el autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Para comenzar este apartado es necesario mencionar que no existe una sino, varias definiciones de estrategias de aprendizaje. Aunque diversas, todas coinciden en ser acciones y operaciones mentales que permiten realizar o mejorar una tarea, adquiriendo en el proceso un conocimiento dado (Valdivia 2006).

Las estrategias de aprendizaje son aquellas actividades mentales y mecanismos de control de los que dispone el sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y facilitar así, la adquisición de información, el almacenamiento y recuperación de la información (Beltran, 2003; González-Pianda, et al., 1997). También pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un estudiante utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación para cumplir un objetivo determinado (Beltran, 2003; Monereo, 1994) así como el conocimiento que una persona tiene sobre sí mismo en cuanto a sus posibilidades, limitaciones y motivaciones para realizar una tarea de aprendizaje (De la Fuente, Arias, & Justicia-Justicia, 2003).

Estas estrategias incluyen componentes motivacionales que engloban habilidades básicas como la atención, visualización, memorización. Repetición, hasta habilidades complejas como la elaboración, monitoreo comprensivo, lectura activa, regulación, entre otras (McKeachie, Pintrich, & Lin, 1985).

Según Beltrán (1995), las estrategias de aprendizaje ofrecen herramientas eficientes para la intervención educativa ya que vuelven al alumno autónomo e independiente y favorecen su aprendizaje significativo. Así los alumnos atribuyen el éxito escolar al uso de estrategias que regulen y proporcionen un aprendizaje significativo y para facilitar este logro se toman en cuenta estrategias motivacionales de tipo intrínseco, para planificar y autorregularse (Martín, García, Torbay, & Rodríguez, 2008).

Algunos estudios como el de Vermetten, Vermut, y Lodewijks (1999) demostraron que las estrategias de aprendizaje son influidas por el entorno de aprendizaje y las características personales de cada persona. En los jóvenes este tipo de estrategias son flexibles, estables y tienen la posibilidad de ser incrementadas a través del tiempo. Por esta razón se deben desarrollar con múltiples estrategias de aprendizaje que podrían facilitar la realización de determinadas tareas de aprendizaje.

TEORIAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El modelo de cognición y motivación de Pintrich y Schrauben (1992), es un modelo integrador en el cual se considera que existen múltiples factores que influyen en el aprendizaje, pero los factores cognitivos y motivacionales y sus relaciones son los que ejercen una influencia más directa en el compromiso del estudiante con el aprendizaje y el rendimiento académico. Este modelo se apoya en una concepción social-cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje (García, & Pintrich, 1994). En este modelo se ve al estudiante como un procesador activo de la información, cuyas creencias y cogniciones son mediadores que influyen en el desempeño.

Este programa se centra en la instrucción de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales con el fin de enseñar a los estudiantes

universitarios a ser alumnos autorregulados (McKeachie, Pintrich & Lin, 1985). Los alumnos que siguen este modelo incrementan el dominio sobre su proceso de aprendizaje, autoeficacia y uso de estrategias cognitivas, además disminuyen su ansiedad ante la etapa final periodo escolar.

El modelo de Pintrich y Schrauben (1992) sirvió para elaborar el MSLQ (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1993). El MSLQ se fundamenta en el modelo de aprendizaje autorregulado de McKeachie, Pintrich y colaboradores (McKeachie, Pintrich, Lin, & Smith, 1986). Este modelo integra diversos factores que influyen en el aprendizaje y pone el énfasis en los factores cognitivos y motivacionales y en sus relaciones, así como en la influencia que tienen en la implicación del estudiante en su aprendizaje y en su rendimiento académico.

CLASIFICACION DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Pintrich y García (1993) hacen una distinción entre tres grandes tipos de estrategias:

- a. Estrategias cognitivas: estrategias de repaso, elaboración y organización de la información, además del pensamiento crítico.
- b. Estrategias metacognitivas: planificación, control y regulación de las actividades realizadas durante el aprendizaje.
- c. Estrategias de regulación de recursos: organización del tiempo y el ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda.

Se debe aclarar que cada persona utiliza preferentemente un estilo y utiliza ciertas estrategias durante una tarea y tener en cuenta estas diferencias en el proceso de aprendizaje, se constituye una valiosa herramienta. En efecto,

cuando los estudiantes conocen sus particularidades para aprender y, a la vez, los docentes adecúan su práctica pedagógica a las preferencias de estilo y al uso de estrategias de los primeros, el proceso de aprendizaje puede marchar de la mejor manera (Pestana, & Royert, 2012).

Otros aspectos que se deben tomar en cuenta para un buen rendimiento es el aprendizaje estratégico, que de acuerdo a Weinstein y Palmer (2002) está integrado por tres componentes (cognitivo, motivacional y de autorregulación), a los que subyacen las estrategias de aprendizaje, por lo tanto, existe cierta interacción entre los componentes de habilidad, motivación y autorregulación con las estrategias.

Las estrategias relacionadas con el componente habilidad son: procesamiento, ideas y evaluación; las relacionadas con el componente motivación son: actitud, motivación y ansiedad; y las vinculadas con el componente de autorregulación son: concentración, tiempo, autoevaluación y ayuda (Weinstein, & Palmer, 2002).

MEDICION DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Dentro del ámbito universitario, debemos destacar la contribución de dos grupos de investigadores. El primero de ellos, liderado por Weinstein en la Universidad de Texas, entre sus aportes se encuentra el cuestionario LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) (Weinstein, Schulte, & Palmer, 1987), desarrollado para medir las estrategias de aprendizaje y algunos aspectos motivacionales de los alumnos universitarios. Este instrumento ha servido para profundizar en las variables que intervienen en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos de ese nivel (Weinstein, Zimmerman, & Palmer, 1988; Weinstein, & Meyer, 1991).

El LASSI contiene 77 reactivos que son respondidos por los alumnos usando la

modalidad de auto-reporte. Este ha sido diseñado para alumnos de licenciatura de acuerdo con los siguientes propósitos:

a) Identificar aquellas áreas en las que los alumnos presentan problemas de aprendizaje, b) planear cursos especiales para que los alumnos con problemas de aprendizaje desarrollen habilidades que los hagan aprender en forma más efectiva y eficiente, c) predecir el futuro desempeño académico de los alumnos que ingresan a la universidad, d) evaluar la efectividad de programas para aprender a aprender y e) proporcionar un instrumento de evaluación para investigaciones educativas sobre el tema.

Dentro de las propiedades psicométricas de este instrumento los resultados indican que al ser aplicado posee una alta consistencia interna, estas puntuaciones resultaron ser un predictor significativo del rendimiento académico (Baessa, & Arroyave, 1996). También se encontraron diferencias significativas en el uso de las estrategias en función del área geográfica de procedencia. Los estudiantes que utilizaban estrategias de concentración y tenían una alta motivación obtuvieron resultados altos al final del año (Hulick, & Higginson, 1989).

Una versión adaptada del LASSI a la población china mostró diferencias importantes en las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de alto rendimiento, contra aquellas que manejan los estudiantes de bajo rendimiento académico (Yip, 2009). Algunos autores consideran que este instrumento presenta serias limitaciones para predecir el rendimiento académico de los estudiantes con déficit de atención e hiperactividad (Reaser, Prevatt, Petscher, & Proctor, 2007). No se puede perder de vista que el LASSI, en su versión original, está dirigida a estudiantes universitarios, por lo que el uso en otros niveles educativos, exige la adaptación del mismo (López-Martin, Expósito-Casas, Gonzalez, & Jiménez-García, 2012).

Un segundo grupo de investigadores lo encabezan Pintrich y McKeachie en la Universidad de Michigan. Estos autores desarrollaron un modelo de aprendizaje autorregulado que integra las teorías motivacionales y las teorías cognitivas de procesamiento de la información (Pintrich, 1988). En él, aunque se integran múltiples factores, se considera que los factores cognitivos y motivacionales y sus relaciones, son los que ejercen una influencia más directa en el compromiso del estudiante con su aprendizaje y con su rendimiento académico (Pintrich, 1988, Pintrich, & Schrauben, 1992).

McKeachie, Pintrich y Lin (1985) argumentan que la cantidad de estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante, están influenciadas por la administración de sus recursos personales. Esto nos indica que el conocimiento del individuo sobre su proceso de aprendizaje es insuficiente para la mejora de sus procesos intelectuales, también es necesario que el alumno aprenda a regular ciertos recursos a través de factores motivacionales que ayuden a transferir las estrategias de aprendizaje adquiridas a otras situaciones de su vida cotidiana.

La existencia de factores más allá de los procesos cognitivos se manifiestan cuando el alumno ejerce un proceso global y personal que toma en cuenta características sociales, afectivas e individuales que rodean su aprendizaje. La perspectiva social-cognitiva denomina a este proceso autorregulación, la cual es vista como una serie de acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje (Zimmerman, 2000).

Con esta propuesta teórica Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993) desarrollaron el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), este instrumento mide una amplia de factores motivacionales y de estrategias de aprendizaje en el salón de clase. Por lo que se refiere a la motivación, los análisis factoriales exploratorios revelan que las seis dimensiones postuladas, motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, creencias de

control, creencias de autoeficacia y ansiedad, se reproducen con notable claridad. Gran parte de los estudios realizados por Pintrich y sus colaboradores se basan en estudios correlacionales con el rendimiento académico (Pintrich et al., 1993).

Estos estudios han encontrado validez en sus subescalas, encontrando una correlación positiva con el rendimiento académico (Pintrich, 1995). También con una versión adaptada para el ámbito hispano se encontraron relaciones significativas entre estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico (Roces, González-Pienda, Nuñez, González-Pumariega, García, & Álvarez, 1999).

Por esta razón se busca que los estudiantes utilicen este tipo de estrategias que les permitan obtener los resultados deseados para llegar a la autorregulación que según Schunk (2001) promueve el aprendizaje a través de la motivación para alcanzar nuevas metas. Esta autorregulación está ligada a la regulación y al control del comportamiento académico que están conectados al uso de estrategias de aprendizaje, lo cual permite dar un salto en el comportamiento rutinario a otro de mayor adaptación (Nokelainen, & Ruchotie, 2000). Así los alumnos ven reflejado su funcionamiento cuando una tarea se completa y ellos evalúan si sus estrategias de aprendizaje son las adecuadas (Zimmerman, 1986).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZJE Y RENDIMIENTO ACADEMICO

El uso de estrategias ayudará a generar un ambiente propicio para el incremento de la autonomía personal de los estudiantes ya que fomenta el pensamiento crítico y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje (Pimienta 2004). La investigación ha mostrado que las estrategias que un estudiante adopta para aprender una tarea académica influyen en la calidad de estudio y se ve reflejado en el rendimiento académico de los alumnos (Watkins,

McInerney, Akande, & Lee, 2003).

La actitud con respecto al aprendizaje influye en las estrategias de aprendizaje empleadas en la obtención del mismo. El poco o nulo uso de estas por parte del estudiante, ha sido relacionado con un elevado índice de fracaso escolar (Massone, & González, 2003). Los estudiantes que aprenden en forma estratégica conocen y saben cómo utilizar cada una de estas categorías; así mismo, eligen de forma correcta las estrategias que les permite alcanzar determinados objetivos de aprendizaje (Weinstein & Palmer, 2002).

Se ha demostrado que los estudiantes universitarios que utilizan estrategias más complejas presentan un rendimiento académico significativamente mejor y menos reprobaciones que el grupo de estudiantes que utiliza estrategias de aprendizaje más simples. Además, los estudiantes que tienen un mayor rendimiento académico tienden a caracterizarse por presentar mayores niveles de autoestima general, mayores niveles de autoestima académica y familiar. Así, una buena autoestima académica y la utilización de estrategias de aprendizaje complejas predicen un buen rendimiento (Fernández, Martínez, Macarena, & Aráneda, 2009).

Camarero, Martín y Herrero (2000) analizaron el uso de estrategias de aprendizaje en diferentes carreras universitarias y su relación con el rendimiento académico y el semestre que cursaban donde encontraron que los alumnos con mayor rendimiento académico utilizaban mayormente estrategias metacognitivas, socioafectivas y de control del procesamiento de la información. Por tal motivo concluyeron que el fomento y adiestramiento en las estrategias mencionadas inciden positivamente en el rendimiento académico (Camarero, Martín, & Herrero, 2000).

Pintrich (1989) señala que todas las subescalas de estrategias de aprendizaje correlacionan positivamente con el rendimiento académico siendo la más alta la

de estrategias de elaboración. Otros estudios muestran que la mayor correlación se obtuvo en la elaboración, autorregulación, metacognición, aprovechamiento del tiempo y en las estrategias de manejo del tiempo y control de esfuerzo (Pintrich, 1989; McKeachie, 1992; Pintrich, & De Groot, 1990).

Para llevar a cabo las diferentes tareas de estudio es necesario desarrollar diferentes tipos de mecanismos cognitivos complejos, aquellas habilidades específicas que generen estrategias y técnicas de aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje va a estar mediatizado por una serie de variables que es preciso conocer para su adecuado tratamiento con el fin de lograr que el aprendizaje ocurra realmente en las mejores condiciones (Barca, Marcos, Núñez, Porto, & Santorum, 1997).

Existen una variedad de factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales y sociales que afectan el rendimiento académico pero que básicamente se refieren al monitoreo por parte del estudiante. (Pintrich, & De Groot, 1990; Schunk, 2001; Zimmerman, 1990). Estos autores ven en la autorregulación un punto de convergencia entre los procesos cognitivos y motivacionales.

Para lograr el éxito académico entonces es necesario integrar elementos cognitivos y motivacionales (Pintrich, 2003), constructos como el autoconcepto, estrategias de aprendizaje y motivación, así como la autorregulación se han investigado desde décadas pasadas encontrado un vínculo positivo con el rendimiento académico (Cano, 2006). También se requieren ciertas habilidades cognitivas y sociales que permitan responder con efectividad las exigencias propias del aprendizaje (Serra, & Bonet, 2003).

De esta forma, el uso de estrategias de aprendizaje predispone a emplear estrategias cognitivas como la motivación y procesos autoreguladores para dominar el material a aprender (Martin, Marsh, Williamson, & Debus, 2003). En un mismo sentido, el uso de estrategias adecuadas repercute en el

autoconcepto, motivación y rendimiento académico (Rinaudo de la Barrera, & Donolo, 2006).

Es importante que los alumnos conozcan los diversos procesos cognitivos con los cuales adquieren su conocimiento, ya que de esta manera fomentan un aprendizaje significativo. La construcción de un buen autoconcepto facilita el proceso de autorregulación, el cual influye en la elección de las estrategias de aprendizaje cognitivas y de autoevaluación adecuadas para la realización de diversas tareas de aprendizaje. En este sentido, el alumno conoce su proceso de aprendizaje y es capaz de modificarlo y mejorarlo a través de estos mecanismos cognitivos que son predictores importantes del rendimiento académico.

CAPITULO III

METODO

La pretensión del presente trabajo es determinar las características del autoconcepto y estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de alto rendimiento académico de la preparatoria 23 de la U.A.N.L. asimismo la relación de estas dos variables.

DISEÑO

Para realizar lo anterior se utilizó un diseño no experimental, descriptivo y correlacional de tipo transversal que buscó analizar la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los alumnos de alto rendimiento académico.

PARTICIPANTES

Se utilizó una muestra no probabilística de 137 alumnos de 2do y 4to semestre del programa de alto rendimiento de una preparatoria del noreste de México con un rango de edad de 15 a 17 años y pertenecientes a una clase socioeconómica media

DELIMITACIÓN

Los resultados del estudio son derivados de estudiantes de preparatoria y de una región geográfica particular del noreste de México, por lo que la generalización a otro tipo de bachillerato o a otros niveles educativos debe ser tomada con cautela.

INSTRUMENTOS

Se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de Musitu y García (1999) que se divide en 5 dimensiones (académico, social, emocional, familiar y físico) que consta de 30 ítems formulados en términos positivos y negativos que

utiliza un rango de respuesta tipo Likert que va de 5 (Totalmente de acuerdo) a 1 (Totalmente en desacuerdo) donde a mayor puntuación en cada uno de los factores mencionados, corresponde mayor autoconcepto en dicho factor. Entre sus características, incluyen la organización jerárquica a partir de una dimensión general donde también considera que el autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados —no ortogonales— pero distinguibles, que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con distintas áreas del comportamiento humano (Musitu, García, & Gutiérrez, 1994).

Este instrumento reportó un puntaje de confiabilidad de .871 en Autoconcepto General y en sus subescalas se obtuvo:

5 ítems – Autoconcepto Académico (alfa 0.825)

5 ítems – Autoconcepto Social (alfa 0.790)

5 ítems – Autoconcepto Físico (alfa 0.706)

5 ítems – Autoconcepto Familiar (alfa 0.776)

5 ítems – Autoconcepto Emocional (alfa 0.811)

Para evaluar las estrategias de aprendizaje se utilizó el MSLQ *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993) en su versión traducida y adaptada de Valdivia (2006). Consiste en un cuestionario de auto-reporte que evalúa la disposición motivacional del estudiante y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje. La versión original incluye dos secciones (motivación y estrategias de aprendizaje), para un total de 81 ítems. Cabe mencionar que las diferentes escalas se han diseñado de forma tal que puedan utilizarse de manera independiente.

En esta investigación se utilizó sólo el apartado de Estrategias de Aprendizaje que se basa en una visión cognitiva de las estrategias utilizadas, es un cuestionario de administración colectiva que consta de 50 ítems. Las respuestas a los ítems se dan con base a una escala tipo Likert de 5 puntos (1=

totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo) en la que los estudiantes marcan el acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos. Este instrumento reportó un puntaje de confiabilidad de .870 (Pintrich, Smith, García, & McKeachie ,1993).

Este instrumento se divide dos subcomponentes

1: Estrategias Cognitivas y Metacognitivas (alfa.858) que se divide en: repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico; metacognición.

2 Estrategias de Manejo y Regulación del Esfuerzo (alfa.682) que se divide en: tiempo y lugar de estudio, esfuerzo, aprendizaje con otros compañeros y búsqueda de ayuda.

Estrategias de Aprendizaje (9 indicadores – 50 ítems):

4 ítems – Estrategias de Repaso (alfa .456),

6 ítems – Elaboración (alfa .729),

4 ítems – Organización (alfa .825),

5 ítems – Pensamiento crítico (alfa .672),

12 ítems – Autorregulación Metacognitiva (alfa .626),

8 ítems – Manejo el Tiempo y Ambiente de Estudio (alfa .635),

4 ítems – Regulación del Esfuerzo (alfa .697),

3 ítems – Aprendizaje con los pares (alfa .499),

4 ítems – Búsqueda de Ayuda (alfa .616)

PROCEDIMIENTO

Se solicitaron los permisos institucionales para la aplicación de los instrumentos en las mismas aulas de la preparatoria donde se realizó esta investigación, apoyado por el director de la institución. Se entregó a la dirección, la solicitud de permiso y una carta de consentimiento informado y se aseguró que en cada

prueba exista un párrafo de confidencialidad y anonimato de datos. Se solicitó también el consentimiento de los padres de los estudiantes debido a su edad.

La aplicación se realizó en una sola sesión de manera grupal a los estudiantes de esta institución con un tiempo aproximado de aplicación de 35 minutos. En cada aplicación se solicitó la participación voluntaria y anónima a los estudiantes que decidieron permanecer en el aula y colaborar con el estudio. Se enfatizó en la privacidad de los datos y se dio la instrucción de contestar las preguntas de la manera más honesta posible.

Los cuestionarios se aplicaron en las aulas de la institución antes mencionada un único momento, los participantes contestaron de manera individual recordándoles que es muy importante que respondieran sinceramente a las cuestiones planeadas y haciéndoles saber que no hay respuestas correctas o incorrectas.

ANÁLISIS DE DATOS

Una vez aplicadas las escalas con el procedimiento descrito anteriormente se codificaron las respuestas generando una base de datos en el paquete estadístico SPSS v21 y se realizó un análisis descriptivo con cada una de las variables y las correlaciones correspondientes para cubrir los objetivos. Con este análisis se buscó establecer las características del autoconcepto y las estrategias de aprendizaje que los alumnos de alto rendimiento utilizan. Además, se analizaron las relaciones entre estas dos variables con la prueba de Análisis producto de Pearson, con una significancia igual a $P = <0.05$.

CAPITULO IV

RESULTADOS

El propósito de este estudio fue analizar la relación entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en alumnos de alto rendimiento de nivel medio superior. En primer lugar se hizo un análisis descriptivo con el paquete estadístico SPSS del Autoconcepto y las Estrategias de Aprendizaje a través de los siguientes instrumentos, para el Autoconcepto se utilizó el Autoconcepto Forma 5 (AF5) y para Estrategias de Aprendizaje *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). En segundo lugar se analizaron las correlaciones entre las variables con la prueba de Análisis producto de Pearson.

El primer objetivo fue determinar las características del autoconcepto en alumnos de alto rendimiento y se formuló la siguiente pregunta.

¿Cuáles son las características del autoconcepto que tienen los alumnos de alto rendimiento?

Características del autoconcepto de los alumnos de alto rendimiento

Se obtuvieron los puntajes más altos en el Autoconcepto Familiar con un promedio de $M=26.08$ y $DS=4.38$ y en el autoconcepto Académico que presentó un promedio de $M=22.59$ y $DS=4.06$ con rangos mínimos de 6 y máximos de 30. Los puntajes más bajos se obtuvieron del Autoconcepto Emocional con un promedio de $M= 19.13$ y $DS=5.04$ y en el Autoconcepto Físico con un promedio de $M= 19.66$ y una $DS= 4.64$. Como se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1: Autoconcepto Familiar, Académico, Social, Físico y Emocional de los alumnos de alto rendimiento.

Estadísticos	Autoconcepto Familiar	Autoconcepto Académico	Autoconcepto Social	Autoconcepto Físico	Autoconcepto Emocional
Media	26.08	22.59	21.90	19.66	19.13
D S	4.38	4.06	4.91	4.64	5.04
Mínimo	7.00	6.00	8.00	8.00	6.00
Máximo	30.00	30.00	30.00	30.00	30.00

El segundo objetivo fue determinar las características de las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de alto rendimiento dónde se formuló la siguiente pregunta.

¿Cuál es el tipo de estrategias de aprendizaje que más utilizan este tipo de alumnos?

Estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de alto rendimiento

En el subcomponente de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas se obtuvo el puntajes más altos en la estrategia de Autorregulación Metacognoscitiva con un promedio de $M= 42.94$ y $DS= 5.88$ con un rango mínimo de 24 y un máximo de 56 y el puntaje más bajo se obtuvo en la estrategia de Organización con un promedio de $M= 10.08$ y $DS= 3.98$ con un mínimo de 4 y un máximo de 20 véase tabla 2.

Tabla 2: Estrategias de Aprendizaje (Estrategias Cognitivas y Metacognitivas) de los alumnos de alto rendimiento.

Estadísticos	Autorregulación Metacognoscitiva	Elaboración	Pensamiento Crítico	Repetición y ensayo	Organización
Media	42.94	21.50	18.23	13.93	10.88
D T	5.88	4.35	3.45	2.91	3.98
Mínimo	24.00	9.00	7.00	6.00	4.00
Máximo	56.00	29.00	25.00	20.00	20.00

En el subcomponente de Estrategias de Manejo y Gestión de Recursos el puntaje más alto se obtuvo en la estrategia de Aprendizaje de los pares con un promedio de $M= 24.90$ y $DS= 3.84$ con un rango mínimo de 13 y un máximo de 34 y el puntaje más bajo se obtuvo en la estrategia de Regulación del Esfuerzo con un promedio de $M= 3.08$ y $DS= 1.41$ con un rango mínimo de 1 y un máximo de 5 como se puede apreciar en la tabla 3.

Tabla 3: Estrategias de Aprendizaje (Manejo y Gestión de Recursos) de los alumnos de alto rendimiento.

Estadísticos	Aprendizaje de los Pares	Tiempo y ambiente de Estudio	Solicitud de Ayuda	Regulación del Esfuerzo
Media	24.90	20.44	14.62	3.08
D T	3.84	4.50	2.98	1.41
Mínimo	13.00	6.00	5.00	1.00
Máximo	34.00	30.00	20.00	5.00

Correlaciones entre variables

El objetivo principal fue analizar la relación entre Autoconcepto y las Estrategias de Aprendizaje en alumnos de alto rendimiento, se realizó un análisis correlacional entre las diversas subescalas. En la tabla 4 se encontró una relación positiva significativa entre el autoconcepto general y las estrategias de aprendizaje de manejo y gestión de recursos

Tabla 4: Relación entre el Autoconcepto General y las Estrategias de Aprendizaje

		Autoconcepto General	Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Manejo y Gestión de Recursos
Autoconcepto General	Correlación de Pearson	1	.128	.307**
	Sig. (bilateral)		.137	.000
	N	137	137	137
Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Correlación de Pearson	.128	1	.544**
	Sig. (bilateral)	.137		.000
	N	137	137	137
Manejo y Gestión de Recursos	Correlación de Pearson	.307**	.544**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	137	137	137

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Con relación a la subescala de Autoconcepto Académico se halló una relación positiva y significativa con las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas y las Estrategias de Manejo y Gestión de Recursos (tabla 5).

Tabla 5: Relación entre el Autoconcepto Académico y las Estrategias de Aprendizaje

		Autoconcepto Académico	Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Manejo y Gestión de Recursos
Autoconcepto Académico	Correlación de Pearson	1	.485**	.474**
	Sig. (bilateral)		.000	.000
	N	137	137	137
Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Correlación de Pearson	.485**	1	.544**
	Sig. (bilateral)	.000		.000
	N	137	137	137
Manejo y Gestión de Recursos	Correlación de Pearson	.474**	.544**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	137	137	137

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En la tabla 6 se observa una correlación negativa entre la subescala de Autoconcepto Social y las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas.

Tabla 6: Relación entre el Autoconcepto Social y las Estrategias de Aprendizaje

		Autoconcepto Social	Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Manejo y Gestión de Recursos
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	1	-.016	.141
	Sig. (bilateral)		.853	.100
	N	137	137	137
Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Correlación de Pearson	-.016	1	.544**
	Sig. (bilateral)	.853		.000
	N	137	137	137
Manejo y Gestión de Recursos	Correlación de Pearson	.141	.544**	1
	Sig. (bilateral)	.100	.000	
	N	137	137	137

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Con relación a la subescala de Autoconcepto Emocional se encontró una relación negativa con las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas como se observa en la tabla 7.

Tabla 7: Relación entre el Autoconcepto Emocional y las Estrategias de Aprendizaje

		Autoconcepto Emocional	Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Manejo y Gestión de Recursos
Autoconcepto Emocional	Correlación de Pearson	1	-.119	.031
	Sig. (bilateral)		.166	.721
	N	137	137	137
Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Correlación de Pearson	-.119	1	.544**
	Sig. (bilateral)	.166		.000
	N	137	137	137
Manejo y Gestión de Recursos	Correlación de Pearson	.031	.544**	1
	Sig. (bilateral)	.721	.000	
	N	137	137	137

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Existe una relación positiva y significativa entre el Autoconcepto Familiar y las Estrategias de Manejo y Gestión de Recursos como se ve en la tabla 8.

Tabla 8: Relación entre el Autoconcepto Familiar y las Estrategias de Aprendizaje

		Autoconcepto Familiar	Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Manejo y Gestión de Recursos
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	1	.077	.305**
	Sig. (bilateral)		.368	.000
	N	137	137	137
Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Correlación de Pearson	.077	1	.544**
	Sig. (bilateral)	.368		.000
	N	137	137	137
Manejo y Gestión de Recursos	Correlación de Pearson	.305**	.544**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	137	137	137

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 9 no se encontraron correlaciones significativas entre el Autoconcepto Físico y las Estrategias de Aprendizaje.

Tabla 9: Relación entre el Autoconcepto Físico y las Estrategias de Aprendizaje

		Autoconcepto Físico	Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Manejo y Gestión de Recursos
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	1	.069	.126
	Sig. (bilateral)		.426	.143
	N	137	137	137
Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Correlación de Pearson	.069	1	.544**
	Sig. (bilateral)	.426		.000
	N	137	137	137
Manejo y Gestión de Recursos	Correlación de Pearson	.126	.544**	1
	Sig. (bilateral)	.143	.000	
	N	137	137	137

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

CAPÍTULO V

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En este capítulo se abordará la discusión acerca de los resultados del estudio realizado, esto con la finalidad de efectuar un análisis más detallado sobre los resultados que se desglosan de acuerdo al planteamiento de cada uno de los objetivos. En primer lugar se determinaron las características del Autoconcepto que tienen los alumnos de Alto Rendimiento de nivel medio superior.

Se encontró que los alumnos de alto rendimiento poseen un alto autoconcepto tanto familiar como académico, resultados similares en autoconcepto familiar han sido reportados por Salum-Fares, Marín y Reyes (2011); Gniewosz, Eccles y Noack (2012), y por DeDonno y Fagan (2013). El alto autoconcepto académico detectado en este estudio en Alumnos de Alto Rendimiento también ha sido informado por Marsh y Hau (2004) y Marsh y Craven (2006). Mientras que los puntajes más bajos se presentaron en el autoconcepto emocional y físico en el estudio de González-Pienda et al., (2003).

El autoconcepto académico y familiar son variables que tienen una relación recíproca con el logro académico debido a que producen un efecto positivo en el rendimiento y autonomía escolar manteniendo estas características estables y constantes (Gniewosz, Eccles, & Noack, 2012). En el presente estudio se encontró que estos factores son los que tienen más peso sobre el autoconcepto global ya que influyen sobre la dimensión, física, social y emocional.

Los estudiantes de alto rendimiento reportan puntajes más altos predominantemente el autoconcepto familiar, ya que sus logros están relacionados con el ambiente familiar (Musitu, Román, & Gracia, 1988). Tomando en cuenta que son alumnos menores de edad, la familia y los compañeros son un elemento significativo en su desarrollo (García, & Musitu, 1993).

Se identificaron también las Estrategias de Aprendizaje que utilizan este tipo de alumnos y se encontró que se sirven en mayor medida de estrategias de autorregulación metacognoscitiva, aprendizaje de los pares y estrategias de elaboración, que constituyen un factor crítico para el aprendizaje debido a que ayudan a ejercer un control sobre los procesos implicados en el procesamiento de la información y en la resolución de tareas (Pintrich, 2004; Weinstein, & Mayer, 1986).

Este tipo de estrategias implican un procesamiento más significativo y profundo que mantiene una relación positiva y significativa con el rendimiento académico de los estudiantes (Pintrich, & De Groot, 1990) lo que genera en los estudiantes futuras conductas de autorregulación (Pintrich, 1995) y se puede ver reflejado en calificaciones más altas (Alonso Tapia, 1995).

El perfil de estrategias de aprendizaje se presentó adecuado el aprendizaje de los pares y organización, pero los estudiantes de alto rendimiento utilizan predominantemente la estrategia de autorregulación metacognoscitiva. Esta estrategia nos indica que los alumnos de alto rendimiento se involucran y conocen su proceso de aprendizaje lo que los lleva a lograr un aprendizaje óptimo y significativo, debido al vínculo positivo que tiene con el rendimiento académico.

Esta población presenta un porcentaje bajo en las subescalas de regulación del esfuerzo y organización las cuales no son suficientes para garantizar un aprendizaje efectivo, ya que estas estrategias se deben desarrollar en conjunto con otras de orden más alto, que faciliten la dirección mental estratégica hacia determinados fines cognitivos (González & Tourón, 1992).

El objetivo general fue analizar la relación entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en alumnos de alto rendimiento de nivel medio superior. Se

observó que las Estrategias de Aprendizaje mantienen correlaciones positivas y significativas con variables como Autoconcepto General, Autoconcepto Académico Autoconcepto Familiar pero también se encontraron correlaciones negativas en el Autoconcepto Social y Emocional.

Se encontró una correlación significativa entre el Autoconcepto General y las Estrategias de Aprendizaje de Manejo y Gestión de recursos, estas variables tienen una correlación positiva con el rendimiento académico ya que este tipo de autoconcepto es el ápice de la jerarquía, pero a medida que va descendiendo depende más de situaciones específicas lo que lo hace menos estable en algunas subescalas o rubros (García, & Musitu ,1993).

Se debe tomar en cuenta que el autoconcepto general predice menos el rendimiento escolar que el autoconcepto académico (Marsh, & Hau, 2004; Marsh, & Craven, 2006). Esto nos indica que los estudiantes de alto rendimiento tienen un autoconcepto positivo global que les permite regular sus recursos disponibles para mejorar su desempeño académico y así otros rubros específicos del autoconcepto.

Se destaca también la correlación entre el Autoconcepto Académico y las Estrategias de Aprendizaje Cognitivas y Metacognitivas así como con las Estrategias de Manejo y Gestión de Recursos, los estudiantes de alto rendimiento conocen como interactúan las variables cognitivas las cuales ayudan a predecir y mantener su rendimiento académico (Guay, Marsh, & Bovin, 2003), también el conocer este tipo de estrategias conlleva a los estudiantes a futuras conductas de autorregulación (Pintrich, 1995).

Una interpretación de estos datos es que los alumnos de alto rendimiento tienen un autoconcepto académico positivo y estable, ya que ellos están conscientes de sus logros académicos y saben utilizar las estrategias de aprendizaje adecuadas para la consecución de diversas tareas de aprendizaje, las cuales

les permiten aprender de manera significativa y mantener su autoconcepto positivo.

Se destaca mayormente la relación entre el Autoconcepto Familiar y la Estrategia de Manejo y Gestión de Recursos, el tener una buena conexión con la familia produce un efecto positivo en el rendimiento y autonomía escolar ya que el sentirse querido produce una estabilidad emocional al estudiante que conlleva una buena disposición para trabajar, por otra parte un clima familiar desfavorable promueve la inmadurez, el desequilibrio e inseguridad que se verán reflejados en su rendimiento escolar (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters & Verschueren, 2012; Salum-Fares, Marín, & Reyes, 2011).

Este resultado nos indica la importancia y la influencia que tiene la familia para que los alumnos obtengan una estabilidad en su conducta y en sus procesos cognoscitivos, los cuales producen un efecto positivo en la autonomía escolar, en sus conductas de autorregulación y en la elección de estrategias de aprendizaje necesarias para tener un buen desempeño académico.

Por otra parte es importante mencionar que hubo correlaciones negativas y significativas entre las Estrategias de Aprendizaje Cognitivas y Metacognitivas con el Autoconcepto Social y el Autoconcepto Emocional; estas variables tienen una alta influencia en las estrategias cognitivas que emplean y en la motivación académica (Güil, & Gil-Olarte, 2007), también los estudiantes requieren ciertas habilidades cognitivas y sociales que influyan en la conducta y que permitan responder con efectividad las exigencias propias del aprendizaje (Marsh, & Craven, 2006).

Estas correlaciones negativas muestran que este tipo de alumnos dedican más tiempo a actividades familiares y escolares que a la construcción y estabilidad de una buena imagen de sí mismos así como al desarrollo de su personalidad lo que les permite ser alumnos de alto rendimiento pero con diferencias en el

desarrollo de su identidad individual o personal.

Cabe resumir las conclusiones anteriores afirmando que los alumnos de alto rendimiento poseen un autoconcepto familiar y académico alto donde utilizan en mayor medida estrategias de autorregulación metacognoscitiva, aprendizaje de los pares y de elaboración. Los resultados indicaron correlaciones significativas entre el autoconcepto general, académico y familiar con las estrategias de manejo y gestión de recursos así como las de autoconcepto académico con las estrategias cognitivas y metacognitivas.

En la literatura que se revisó en México los estudios estaban dirigidos a otros niveles de educación y en el nivel medio superior no se localizaron investigaciones de este tipo, particularmente es destacable que el trabajo con estudiantes de alto rendimiento es importante ya que en el nivel teórico pueden apoyar cambios para el servicio de la sociedad más que estudiantes comunes. Por tanto, los hallazgos encontrados de este estudio sobre relaciones entre autoconcepto y estrategias de aprendizaje, permiten sugerir la continuación de esta línea de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, Á. (2000). *Expectativas y contribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Alcalay, L., & Antonijevic, N. (1987). Variables afectivas. *Revista de educación*, 144, 29-32.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo Enseñar a Pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J., & Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea S.A.
- Aunola K., Stattin H., & Nurmi J.E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 289-306.
- Arancibia, V., & Maltes, S. (1989). Un modelo explicativo del rendimiento escolar. *Revista de Tecnología Educativa*, 2, 113-129.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Baessa, Y., & Arroyave, M. (1996). Confiabilidad y validez del inventario de estudio y aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 28 (2), 293-303

- Bandura, A. (1977b). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barca, A., Marcos, J. L., Núñez, J. C., Porto, A. M., & Santorum, M. R. (1997). Procesos de aprendizaje en espacios educativos. Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Bartollas, C. (2000). *Juvenile Delinquency*, 5ª ed. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J., & Bueno, J. A. *Psicología de la Educación*. Barcelona, Editorial Marcombo.1995.
- Bernal, I. R. (2006). Influence of the self-esteem in the improvement of the resistance in teenagers. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 23, 1-3.
- Beltran, J. A. (1995).Estrategias de aprendizaje en sujetos con necesidades especiales de formación. *Comunicación pedagógica*, 131, 16-26
- Berry, J. J., & Plecha, M. D. (1999). *Academic Performance as a Function of Achievement Motivation, Achievement Beliefs, and Affect States*. U.S. Department of Education, Office of educational research and improvement (DERI) Educational resources information Centre (Eric). Oakland Community college.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of

learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381–394.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133–149.

Boersma, F. J., & Chapman, J. W. (1985). *Manual of the student's perception of ability scale*. Edmonton, Canada: University of Alberta.

Burns, R. B. (1979). *The Self-Concept*. [Trad. Cast.: *El Autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: EGA, 1990].

Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London. Holt, Rinehart & Winston.

Busso, E. (2003). *Aspectos de la habilidad motriz en la educación física escolar* (Aspects of motor abilities in the school physical education). Unpublished doctoral dissertation, University of Valencia, Spain.

Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, p. 427-456.

Cano, F. (2000) Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema* 12(3): 360-367
DUGAN, R.F. (2008). Examining the construct validity of academic self-regulation using the survey of academic self-regulation (SASR). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(8-A): 3277.

Cano, F. (2006). An in-depth analysis of the learning and study strategies inventory (LASSI). *Educational and Psychological Measurement*, 66, 1023-1038.

- Camarero, F., Martín del Buey, F., & Herrero Díez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4) 615-622.
- Carlos, J. (2009), "¿Cómo enseñan Psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio", *Perfiles Educativos, tercera época, vol. XXXI, núm. 123*, pp. 8-26.
- Castañeiras, C., & Posada, M. C. (2007). Efectos de la socialización parental en el autoconcepto. Un estudio en adolescentes argentinos. In *Memorias del XII Congreso Argentino de Psicología. 23º Congreso Argentino de Psiquiatría, Septiembre, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina*.
- Castejón Costa, J. L., & Navas Martínez, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. *Análisis y modificación de conducta*, 18(61), 697-729.
- Castejón, J. L., & Vera-Munoz, M. I. (1996). A causal model about the individual and contextual determinates of academic achievement. *The High School Journal*, 21-27.
- Chamot, A. U., Dale, M., O'Malley, J. M., & Spanos, G. A. (1992). Learning and problem solving strategies of ESL students. *Bilingual Research Journal*, 16(3-4), 1-28.
- Chapman, J. W., & Boersma, F. J. (1980). *Affective correlates of learning disabilities*. Swets and Zeitlinger.
- Combs, A. W.; Soper, D. W.; & Courson, C. C. (1963). The Measurement of Self-Concept and Self Report. *Educational and Psychological Measurement*, 23(3), 493-500.

- Cooley, C. H. (1902). The Social Self: on the Varieties of Self-Feeling. En Gordon, c.; Gergen, K. J. (Eds.) (1968). *The Self in Social Interaction*. Vol. 1: *Classic and Contemporary Perspectives*. (pp. 137-143). New York: Wiley.
- Coria, M. D., Pino, C. O., & Toro, G. M. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos Cooperative learning and the development of Self-concept in Chilean students. *Revista de Pedagogía*, 28(81).
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 77-113). New York: Academic Press.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Covington, M. V. & Beery, R. G. (1976). Self-Worth and School Learning. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- DeDonno, M. A., & Fagan, J. F. (2013). The Influence of Family Attributes on College Students' Academic Self-concept. *North American Journal of Psychology*, 15(1), 49-61.
- De la Fuente., J. & Justicia, F. (2003). Escalas de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(1), 139-158. Recuperado el 28 de abril de 2014 de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art_2_16.pdf.
- Doumen, S., Koomen, H. M., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student–teacher relationships: Convergence

across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology*, 50(1), 61-76.

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American psychologist*, 28(5), 404.

Escrivá, M. V. M., García, P. S., Tur, A., & Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 54(4), 691-703.

Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de la Psicología*, 24(1), 1-8.

Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.

Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de la Psicología*, 27, 109-117.

Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C., Micocci, F., & Yoris, A. (2007). Aspectos negativos del autoconcepto en adolescentes y mujeres jóvenes argentinas. In *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Fernández, O. G. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. Multidimensional Structure of the physical self-concept. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 121-129.

Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M., & Melipillán Aranedo, R.

(2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27-45.

Figuerola, D. J. T. (2000). Igualdad, eficacia y excelencia: retos del sistema educativo ante la sociedad del conocimiento. In *Navarra y la sociedad del conocimiento: actas del congreso* (pp. 231-246). Gobierno de Navarra.

Foster, J.E. (1993). Reviews of Research: Retaining Children in Grade. *Childhood Education*, 70, 38-43.

García Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 359-374.

García, T., & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. pp. 127–153.

García, F. J., & Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 73-87.

García, F. & Musitu, G. (1999). *Escala de autoconcepto forma 5 (AF-5)*. Madrid: TEA Ediciones.

García, F., & Musitu, G. (2001). Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual. Madrid: TEA.

García, J.F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.

Garma, A. Ma. & Elexpuru, I. (1999): *El autoconcepto en el aula*. Barcelona: EDEBE.

- Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2012). Secondary School Transition and the Use of Different Sources of Information for the Construction of the Academic Self-concept. *Social Development, 21*(3), 537-557.
- González García, J. A., Núñez Pérez, J. C., Álvarez Pérez, L., Rocés Montero, C., González-Pumariiega Solís, S., González Castro, M. P., & Bernardo Gutiérrez, A. B. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema, 15* (3).
- González, M., & Touron, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. Barañáin- Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., & Valle, A. (1992). Procesos de Comparación Externa/Interna, Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Rev. de Psicología General y Aplicada, 45* (1), 73-81.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Glez-Pumariiega, S., & García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema, 9*(2), 271-289.
- González-Pienda, J. A., & Núñez, J.C. (1998). *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariiega, S., Álvarez, L., Rocés, C., & García, M. (2002a). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education, 70*(3), 257-287.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariiega, S., Rocés,

C., González, P., Muñiz, R., & Bernardo, A. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.

González-Pianda, J. A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González Castro, P., Muñiz, R., Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez Martínez, S., & Bernardo, A. (2003). "Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico". *Psicothema*, 15 (3), 471-477.

Goñi, E., & Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.

Gracia, E., & Musitu, G. (2000). Familia y psicología social: una relación sin formalizar. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 137-152.

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.

Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Maestre & P. FernándezBerrocal (Coords.). *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 190-215). Madrid: Pirámide.

Hamachek, D. (1995). Self-Concept and School Achievement: Interaction Dynamics and a Tool for Assessing the Self-Concept Component. *Journal of Counseling & Development*, 73(4), 419-425.

Hong, Y., Yau, J., Bonner, P., & Chiang, L. (2011). Papel del apoyo parental autónomo percibido, en el rendimiento académico de adolescente asiáticos y

latinoamericanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 497-522.

Hulick, C., & Higginson, M. (1989). The use of learning and study strategies by college freshmen. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Little Rock, Arkansas.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21- 48.

Kember, D. (1996). The intention to both memorize and understand: Another approach to learning? *Higher Education*, 31(3), 341-354.

L'Ecuyer, R. (1978). *Le Concept de Soi*. París: P.V.F. [Trad Cast.: *El Concepto de sí Mismo*. Madrid: Oikos Tau, 1985.]

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.

Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), p. 357- 371.

López-Martín, E., Expósito-Casas, E., González, C., & Jiménez-García, E. (2012). Análisis psicométrico de una escala de habilidades y estrategias para el estudio: Evaluación y mejora de una adaptación del Inventario LASSI. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1383-1408.

Lineamientos del programa desarrollo de talentos universitarios - Universidad Autónoma de Nuevo León (2007). Recuperado de: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/tramite/19319/lineamie>

- López-Martín, E., Expósito-Casas, E., González, C., & Jiménez-García, E. (2012). Análisis psicométrico de una escala de habilidades y estrategias para el estudio: Evaluación y mejora de una adaptación del Inventario LASSI. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1383-1408.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., & Lin, Y. G. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20(3), 153-160.
- McKeachie, W. J. (1992). Recent research on university learning and teaching: implications for practice and future research. *Academic Medicine*, 67(10), S84-7.
- Manual Organizacional - Universidad Autónoma de Nuevo León (2012). Recuperado de: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/manual-organizacional-2012.pdf>
- Machargo, J. (1991). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica. Barcelona: CISS-Praxis (Col. Escuela Española).
- Marsh, H. W., & Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better t be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.

- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129–149.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1992). The content specificity of relations between academic achievement and academic selfconcept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Marsh, H. W., & Hau, K. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56–67.
- Martín, A.J., Marsh, H.W., Williamson, A., & Debus, R.L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 617-628.

- Martín, E., García, L.A., Torbay, A., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Massone, A., & González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de educación*, 3, 1-5.
- Mboya, M. (1989). "The relative importance of global self-concept and self-concept of academic ability in predicting academic achievement". *Adolescence*, 24 (93), 39-46.
- McKeachie, W., Pintrich, P., Lin, Y., & Smith, D. (1986). Teaching and learning in the college classroom: *A review of literature*. Michigan: The University of Michigan.
- Membrilla, J. A. A., y Martínez, C. P. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-24.
- Mohanan, K.P. (2005). *Assessing Quality of Teaching in Higher Education*, National University of Singapore, Centre for Development of Teaching and Learning, <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/> (Recuperado 29/03/2014).
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España.
- Mönks, F., & Mason, E. (2000) "Developmental psychology and giftedness: theories

- and research". En K. Heller, F. Möns, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Musitu, G., García, J.F., & Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma A* (2ª edición). Madrid: TEA.
- Musitu Ochoa, G., Román Sánchez, M., & Gracia Fuster, E. (1988): *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Natale, J.A. (1991). Promotion or Retention? Ideas Are Changing Again. *Executive-Educator*, 13, 1, 15-18.
- Nokelainen, P, & Ruchotie, P, (2000), Modern Modeling of Students Motivation and SelfRegulated Learning, ERIC (US Department of Education), ED442849.
- Nuñez , J.C., & González-Pumariega,S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González–Pienda,J.escoriza,R.González y A.Barca (Eds)...*Psicología de la instrucción.Vol.2:componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar.Barcelona*.
- Núñez Pérez, J., & González-Pienda, J. (1994) *Determinantes del Rendimiento Académico*. España: Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(2), 185-192
- Ockey, G. J., & Abercrombie, S. (2013). The Structural Consistency of a Six-Factor Model of Academic Self-Concept Among Culturally Diverse Preadolescents in the United States. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(3), 271-283.

- Pérez, J. C. N., & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. España. Universidad de Oviedo.
- Pérez, J. C. N., González-Pumariega, S., & González-Pienda, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa
- Pestana, P. B., & Royert, J. M. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de ciencias de la salud. *Psicogente*, 15(28): pp. 323-336, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X
<http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>.
- Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. *New directions for institutional research*, 1988(57), 65-79.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in motivation and achievement*, 6, 117-160.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 7, 149-183.

- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. & McKeachie, W. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53 (3) 801-813.
- Pintrich, P.R. (1995). *Understanding self-regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1993). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. *Student motivation, cognition, and learning*, 113-133.
- Pintrich, P.R. (2003). Motivation and classroom learning. En W.M. Reynolds y G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: educational psychology Vol. 7*, pp. 103-122. New York: John Wiley & Sons.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
- Pimienta, J.H. (2004) *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Educación.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.15-18.
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). The learning and study

strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 44(6), 627-638.

Rinaudo, M. C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire.

Rinaudo, M. C., de la Barrera, M. L., & Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9(22).

Roces, C., González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., García, S., & Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y conducta en situación educativa*, 1(1), 41-50.

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person!*. Boston: Houghton Mifflin Co. [Trad. Cast.: *El Proceso de Convertirse en Persona*. Buenos Aires: Paidós. 1989. 6ª Ed.]

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, USA: Basic.

Salum-Fares, A., Marín Aguilar, R., & Reyes Anaya, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 2(14), 255-272.

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 83-110). Springer New York.

Schunk, D. H. (2001). *Self-regulation through goal setting*. Clearinghouse on Counseling and Student Service, University of North Carolina at Greensboro.

- Serra, B., & Bonet, M. P. (2003). *Estrategias de aprendizaje: eje transversal en las enseñanzas técnicas*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational psychology*, 74(1), 3.
- Shavelson. R. J.; Hubner. J. J.; & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*. 46(3).407 -441.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 4-14.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292.
- Sternberg, R. (1996). *Cognitive Psychology*. Orlando: Harcourt Brace College Publisher.
- Suazo, I. C. (2007). Estilos de aprendizaje y su correlación con el rendimiento académico en anatomía humana normal. *International Journal of Morphology*, 25(2), 367-373.
- Tomas, J.M. & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en España. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285- 293.

- Torre, S. (1993). *Aprender de los errores*. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación. Madrid, Editorial Escuela Española, 1993.
- Valdivia, J. (2006). *Inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología*. Monterrey-México (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría]. México: Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Vásquez-González, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social (Social Development Theories). *Rev. derecho (Valdivia)*, 14, 135-158.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education - different view-points towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 221–242.
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment y human development*, 14(3), 233-248.
- Vildoso, V. (2003). Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. *Lima-Perú*.
- Villarroel Henríquez, V. A. (2000). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. Universidad Católica de Chile. *Revista Psykhe*. 10(1).
- Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2000). Does motivation affect performance via

persistence? *Learning and Instruction*, 10, 293-309

Watkins, D., McInerney, D. M., Akande, A., & Lee, C. (2003). An investigation of ethnic differences in the motivation and strategies for learning of students in desegregated South African schools. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 189-194.

Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills.

Weinstein, C., Schulte, A. C., & Palmer, D. R. (1987). *Learning and study strategy inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H&H Publishing.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

Weinstein, C.E., Zimmerman, S.A., & Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. New York: Academic Press.

Weinstein, C.E., & Mayer, D. K. (1991) Cognitive learning strategies and college teaching. *New directions for teaching and learning*, No. 45. 15-26.

Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies.

Weinstein, C. & Palmer, D. (2002). User's manual for those administering the learning and study strategies inventory (LASSI). Texas: H&H Publishing Company, Inc.

- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments* Vol. 2. Lincoln: University of Nebraska Press
- Yip, M.C.W. (2009). Differences between high and low academic achieving university students in learning and study strategies: a further investigation. *Educational Research and Evaluation*. 15(6), 561-570.
- Zimmerman, B., Schunk, J., & Dale, H. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice. *Springer-Verlag*. New York, 1989.
- Zimmerman, B. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663- 676.
- Zimmerman, B. J., Boekarts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). A Social Cognitive Perspective. *Handbook of self-regulation*, 13.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London, UK: Academic Press.

ANEXOS

Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) (García y Musitu, 1999).

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Semestre: _____

Las siguientes preguntas son acerca de tu **autoconcepto** por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas. En la escala de abajo responde por favor de la manera más sincera y precisa que te sea posible **colocando una cruz (x)** en la respuesta que sea más adecuada para ti.

1. Totalmente en desacuerdo 2. Algo en desacuerdo 3. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo (indiferente)
4. Algo de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

		1	2	3	4	5
1	Hago bien los trabajos escolares (profesionales)					
2	Consigo fácilmente amigos/as					
3	Tengo miedo de algunas cosas					
4	Soy muy criticado en casa					
5	Me cuido físicamente					
6	Superiores (profesores/as) me consideran buen trabajador/a					
7	Soy amigable					
8	Muchas cosas me ponen nervioso					
9	Me siento feliz en casa					
10	Me buscan para realizar actividades deportivas					
11	Trabajo mucho en clase					
12	Es difícil para mí hacer amigos/as					
13	Me asusto con facilidad					
14	Mi familia esta decepcionada de mí					
15	Me considero elegante					
16	Mis superiores(profesores/as) me estiman					
17	Soy un chico/a alegre					
18	Cuando mayores me dicen algo me pongo nervioso/a					
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas					
20	Me gusta como soy físicamente					
21	Soy un buen trabajador/a (estudiante)					
22	Me cuesta hablar con desconocidos/as					

23	Nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a (superior)					
24	Mis padres me dan confianza					
25	Soy buena/o haciendo deporte					
26	Profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador/a					
27	Tengo muchos amigos/as					
28	Me siento nervioso/a					
29	Me siento querido/a por mis padres					
30	Soy una persona atractiva					

Cuestionario de estrategias de aprendizaje
(Pintrich, Smtih, Garcia & McKeachie, 1991).

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Semestre: _____

Las siguientes preguntas son acerca de tus **estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio** en este curso por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas. En la escala de abajo responde por favor de la manera más sincera y precisa que te sea posible **colocando una cruz (x)** en la respuesta que sea más adecuada para ti.

1. Totalmente en desacuerdo 2. Algo en desacuerdo 3. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo (indiferente)
4. Algo de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

		1	2	3	4	5
1	Cuando estudio para este curso, hago esquemas del material para ayudarme a organizar mis pensamientos.					
2	Durante las clases, con frecuencia no atiendo a partes importantes porque estoy pensando en otras cosas.					
3	Cuando estudio para este curso, generalmente trato de explicar el material a un compañero o un amigo.					
4	Usualmente estudio en un lugar donde me pueda concentrar para hacer el trabajo del curso.					
5	Cuando leo para este curso, me hago preguntas que me ayuden a ubicarme en la lectura.					
6	Con frecuencia me siento “flojo” y aburrido cuando estudio para este curso y lo dejo antes de lo que había planeado.					
7	Con frecuencia, me encuentro cuestionando cosas que oigo o leo en este curso para decidir si las encuentro convincentes.					
8	Cuando estudio para esta clase, practico diciéndome a mí mismo el material una y otra vez.					
9	Aunque tenga problemas para aprender el material de esta clase, trabajo por mi cuenta sin ayuda de nadie.					
10	Cuando no entiendo bien de algo que estoy leyendo en este curso, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo.					
11	Para ayudarme a estudiar, hago esquemas de los capítulos del libro del texto.					
12	En este curso, hago buen uso del tiempo de estudio.					
13	En este curso, si las lecturas son difíciles de entender, cambio la manera de leer el material.					
14	Intento trabajar con otros compañeros de esta clase para cumplir con las tareas que se solicitan.					
15	Aunque tenga problemas para aprender el material de este curso, trato de trabajar por mi cuenta sin ayuda de nadie.					
16	Cuando en la clase o en los libros se presenta una teoría, interpretación o conclusión trato de decidir si existe una buena evidencia que la apoye.					
17	En este curso, trabajo mucho para tener éxito, incluso si no me gusta lo que estamos haciendo.					
18	Hago gráficas, diagramas o tablas para ayudarme a organizar el material del curso.					

19	Cuando estudio para este curso, con frecuencia me doy tiempo para discutir el material con otros estudiantes de la clase.					
20	Intento que los materiales del curso sean un punto de partida para desarrollar mis propias ideas sobre el tema que se está estudiando.					
21	Se me hace difícil ajustarme a un horario de estudio en este curso.					
22	Cuando estudio para este curso, reúno información de varias fuentes tales como clases, lecturas y discusiones.					
23	Cuando el curso tiene material nuevo, con frecuencia antes de empezar a estudiar a profundidad primero le doy un vistazo rápido para saber cómo está organizado.					
24	Cuando estudio me hago preguntas para asegurarme que estoy entendiendo el material de esta clase.					
25	Me resulta difícil ajustarme a un horario de estudio.					
26	Con frecuencia cuando leo para esta clase, me doy cuenta que no se dé que se trata.					
27	Yo hago preguntas al profesor para clarificar conceptos que no he entendido bien.					
28	Memorizo las palabras claves de esta clase para recordar los conceptos importantes.					
29	Cuando el trabajo del curso es difícil, dejo de hacerlo o estudio solo las partes fáciles.					
30	En este curso, trato de pensar en el tema de estudio para decidir qué debo aprender, más que solamente leerlo.					
31	Intento relacionar las ideas de esta materia con las de otras siempre que es posible.					
32	Cuando estudio para este curso, uso lo apuntes que he tomado y hago esquemas de los conceptos importantes.					
33	Cuando estoy leyendo para esta clase, intento relacionar este material con lo que sé.					
34	Tengo un lugar en donde acostumbro estudiar.					
35	Trato de relacionar mis ideas con lo que estoy aprendiendo en este curso.					
36	Cuando estudio para este curso, hago pequeños resúmenes sobre las ideas principales de las lecturas y de los apuntes de clase.					
37	Cuando no puedo entender el material de este curso, le pido ayuda a un compañero de clase.					
38	Trato de entender el material de este curso haciendo relaciones entre lo que leo y los conceptos que se ven en la clase.					
39	Me aseguro que voy al día con las lecturas y tareas de este curso.					
40	Cuando leo u oigo alguna información o conclusión en esta clase, pienso en posibles alternativas.					
41	Hago una lista de la información importante de este curso e intento memorizarla.					
42	Asistió a clase con regularidad.					
43	Aunque los temas de este curso sean poco interesantes y aburridos, me las arreglo para terminar las tareas.					
44	Trato de identificar a compañeros de esta clase que me pueden ayudar por si lo llego a necesitar.					

45	Cuando estudio para este curso trato de identificar los conceptos que no entiendo bien.					
46	Con frecuencia me doy cuenta que no dedico mucho tiempo a este curso debido a otras actividades.					
47	Cuando estudio para este curso, me pongo metas para dirigir mis actividades en cada periodo de estudio.					
48	Si mis apuntes de la clase están confusos, me aseguro de trabajar en ellos para aclararlos.					
49	En pocas ocasiones dedico tiempo a revisar mis apuntes o releer antes de un examen.					
50	Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades como en las discusiones y exposiciones.					

Muchas gracias por tu participación